



Faculteit Letteren en Wijsbegeerte
Vakgroep Afrikaanse talen en culturen
Academiejaar 2012-2013

Le lingála dans l'enseignement des sciences dans les écoles de Kinshasa

Une approche socioterminologique

Tome I

Bienvenu Sene Mongaba

**Proefschrift voorgelegd tot het behalen van de graad van doctor in de Afrikaanse
Talen en Culturen**

Promoteur : Pr. Dr. Michael Meeuwis

Co-promoteur : Pr. Dr. Kabuta Ngo Semzara

Équipe d'encadrement :

Dr. Jacky Maniacky

Pr. Dr. Jean de Dieu Karangwa

Lecteurs :

Pr. Dr. Gilles-Maurice de Schryver

Pr. Dr. Sigurd D'Hondt

À Sara, ma femme
À Selina, Felice et Aurora, mes enfants

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	13
SAMENVATTING.....	23
RÉSUMÉ	27
BOKUSÉ.....	31
PARTIE 1 LE CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE	35
INTRODUCTION.....	37
1.1. LE CADRE	37
1.2. LES OBJECTIFS	39
1.3. L'HYPOTHÈSE ET MA RÉOLUTION D'ÉCRIRE CE TRAVAIL EN LINGÁLA	40
1.4. LA STRUCTURE ET L'ORIGINALITÉ DE CE TRAVAIL	40
1.5. LES LIMITES DE CE TRAVAIL.....	45
1.6. QUELQUES DÉFINITIONS UTILES	45
1.7. L'ORTHOGRAPHE UTILISÉE DANS LA RÉDACTION DE CE TRAVAIL	46
CHAPITRE 2 LA BASE THÉORIQUE : LE RENFORCEMENT DES CAPACITÉS D'UNE LANGUE 51	
2.1. ÉTAT DE LA QUESTION	51
2.2. LES ENJEUX DE L'EMPOWERMENT DES LANGUES AFRICAINES	56
2.2.1. CONTRADICTION ENTRE LES DISCOURS ET LES FAITS.....	56
2.2.2. LES RETOMBÉES DE LA PRODUCTION DES SAVOIRS DANS LA LANGUE A RENFORCER.....	57
a) L'accès au savoir pour les populations africaines.....	57
b) Pour modifier les attitudes négatives des locuteurs face aux langues africaines.....	61
c) La démocratie	62
2.3. LES AXES OPÉRATIONNELS POUR UN LANGUAGE EMPOWERMENT	63
2.3.1. LE CADRE	63
2.3.2. L'AGENT.....	63
2.3.3. LE DOMAINE	64
2.3.4. LA PORTÉE.....	65
2.4. LA PRODUCTION DU SAVOIR DANS LA LANGUE A RENFORCER	65
2.4.1. LA TERMINOLOGIE.....	65
2.4.2. LA TRADUCTION	67
2.4.3. LA LEXICOGRAPHIE	67
a) La définition	68
b) Les équivalences	70
2.4.4. TRAVAILLER DANS LA LANGUE À RENFORCER PERMET UN TRAVAIL EN CONTINU	73
2.4.5. L'ÉCRIT ET LE RENFORCEMENT DES CAPACITÉS D'UNE LANGUE.....	75
2.4.6. LA PRODUCTION AUDIO-VISUELLE	76
2.4.7. LE PRAGMATISME DE LA MÉTHODE	77
2.5. CONCLUSION : COMMENT RENFORCER LE LINGÁLA ?.....	78
CHAPITRE 3 LA COLLECTE ET L'ANALYSE DES DONNÉES.....	81
3.1. LA COLLECTE DES DONNÉES	81
3.1.1. LE SYSTÈME ÉDUCATIF EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO ET LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT	81
3.1.2. LE CIBLE	82
a) Les locuteurs de lingála	82
b) Les enseignants de la filière non-formelle.	82
c) Les enseignants de la filière formelle.....	83
d) Les linguistes et didacticiens congolais et africains	84
3.1.3. LES STRATÉGIES DE COLLECTE DES DONNÉES.....	85
a) Les enquêteurs	85
b) L'observation	85
c) Les interviews	87
d) Les questionnaires	87
e) Les conférences-débats	88
f) Les sources écrites, orales et vidéos	90

3.1.4.	<i>L'ÉCHANTILLONNAGE</i>	91
a)	<i>Le chercheur</i>	91
b)	<i>Les locuteurs en général</i>	92
c)	<i>Les enseignants du secteur formel</i>	93
d)	<i>Les enseignants de la filière non-formelle</i>	95
e)	<i>Les sources écrites, orales et vidéos</i>	95
3.2.	LE CORPUS ÉCRIT	95
3.2.1.	<i>LE CONTENU DU CORPUS</i>	96
3.2.2.	<i>L'ARCHITECTURE DES ARTICLES</i>	96
3.2.3.	<i>DÉCISIONS DE NETTOYAGE ET RETOUR CRITIQUE</i>	96
3.2.4.	<i>LE FICHIER READ ME (BALISAGE)</i>	97
3.2.5.	<i>RÉFÉRENCE</i>	98
3.2.6.	<i>OBJECTIF DU CORPUS</i>	98
3.2.7.	<i>LES MÉTHODES DE REPÉRAGE DES STRUCTURES LEXICOLOGIQUES ET DES COLLOCATIONS</i>	98
3.2.7.1.	<i>PREPROCESSING</i>	98
3.2.7.2.	<i>EXTRACTION</i>	99
3.3.	L'ANALYSE DES DONNÉES	101
3.3.1.	<i>L'ANALYSE QUALITATIVE ET QUANTITATIVE</i>	101
3.3.2.	<i>L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS</i>	102
	PARTIE 2 DE LA SOCIOLINGUISTIQUE DU LINGÁLA À KINSHASA	103
	CHAPITRE 4 LES VARIÉTÉS ET LES REGISTRES DU LINGÁLA	105
4.1.	INTRODUCTION	105
4.2.	LA STRUCTURE MORPHOLOGIQUE GÉNÉRALE EN LINGÁLA	106
4.3.	LE LINGÁLA LYA MAKANZA (LM) ET LE LINGÁLA YA ÉQUATEUR (LC)	107
4.3.1.	<i>DESCRIPTION GÉNÉRALE</i>	107
4.3.2.	<i>LINGÁLA LYA MAKANZA</i>	107
4.3.3.	<i>LE LINGÁLA COURANT OU PARLÉ (LC)</i>	108
4.4.	LA DIFFÉRENCE AVEC LM ET LC	108
4.4.1.	<i>SUR LE PLAN MORPHOLOGIQUE</i>	109
4.4.2.	<i>SUR LE PLAN PHONOLOGIQUE</i>	111
4.4.3.	<i>SUR LE PLAN SYNTAXIQUE</i>	111
4.4.4.	<i>SUR LE PLAN LEXICAL</i>	113
4.5.	LINGÁLA YA KINSHASA	114
4.5.1.	<i>LINGÁLA YA SÓLÓ (LS)</i>	114
4.5.2.	<i>LINGÁLA FACILE (LINGÁLA YA PETE)</i>	115
4.5.3.	<i>INDOUBILL OU LINGÁLA YA BAYANKÉ</i>	116
4.5.4.	<i>LANGÁLA</i>	118
4.5.5.	<i>LINGÁLA FACILE : CODE OU ALTERNANCE CODIQUE ?</i>	118
4.5.6.	<i>LES NOMBRES</i>	120
4.5.7.	<i>LES GRANDEURS ET LES UNITÉS DE MESURE</i>	124
4.5.8.	<i>LES COULEURS</i>	125
4.5.9.	<i>LE CONTINUUM : LINGÁLA YA SÓLÓ - LINGÁLA FACILE - FRANÇAIS</i>	127
4.6.	CONCLUSION	136
	CHAPITRE 5 LE CADRE SOCIOLINGUISTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT	
	DANS LES ÉCOLES DE KINSHASA	139
5.1.	INTRODUCTION	139
5.2.	LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT DANS L'ÉCOLE PRÉCOLONIALE	139
5.3.	LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT À L'ÉPOQUE COLONIALE	140
5.4.	LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT DANS LE CONGO INDÉPENDANT	144
5.5.	LA DIGLOSSIE DANS LES ÉCOLES DE KINSHASA	145
5.5.1.	<i>LES LANGUES IMPLIQUÉES</i>	145
a)	<i>Le français</i>	145
b)	<i>Le lingála</i>	146
c)	<i>La diglossie</i>	147
5.5.2.	<i>LA DESCRIPTION DES HABITUDES LINGUISTIQUES EN MILIEU SCOLAIRE</i>	148
5.5.3.	<i>LES IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES DE CETTE SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE</i>	155
5.5.4.	<i>LES FACTEURS SOCIAUX À LA BASE DU PROCESSUS DE LÉGITIMATION DU LINGÁLA</i>	157
a)	<i>La faiblesse et la mutation de la classe dominante</i>	157

b)	<i>Les fondements de la langue dite « haute »</i>	158
c)	<i>La réévaluation de la langue dite « basse » par rapprochement école-milieu extra scolaire</i>	158
5.6.	CONCLUSION	159
CHAPITRE 6 LE LINGÁLA PARLÉ PAR LES ENSEIGNANTS DE CHIMIE DE KINSHASA		161
6.1.	INTRODUCTION	161
6.2.	LES INTERVIEWS DIRIGÉS	162
6.2.1.	<i>L'APPROCHE</i>	162
6.2.2.	<i>LA CONTEXTUALISATION</i>	162
6.2.3.	<i>LES INFORMATIONS GÉNÉRALES</i>	163
6.2.4.	<i>LES QUESTIONS DE L'INTERVIEW</i>	163
6.3.	LES COMPETENCES LINGUISTIQUES DES ENSEIGNANTS	163
6.4.	À QUEL MOMENT LES ENSEIGNANTS FONT-ILS RECOURS AU LINGALA ?	167
6.5.	DE L'ALTERNANCE CODIQUE À LA CONSTRUCTION DU DISCOURS SCIENTIFIQUE EN LINGALA FACILE	169
6.6.	LES REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES DE L'UTILISATION DU LINGALA LORS DES ENSEIGNEMENTS	173
6.7.	TENTATIVES DE DEFINITION ET DE CRÉATION DE TERMES DE SPECIALITÉS DANS LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS	175
6.7.1.	<i>L'ÉLICATION</i>	175
6.7.2.	<i>L'APPROCHE</i>	176
6.7.3.	<i>L'ANALYSE QUANTITATIVE</i>	178
6.7.4.	<i>LES OBJECTIFS POURSUIVIS DANS L'ÉLICATION LORS DES INTERVIEWS</i>	179
6.7.5.	<i>LES OBJECTIFS POURSUIVIS DANS LA PRODUCTION LANGAGIÈRE AU COURS D'UNE LEÇON EN CLASSE</i>	180
6.7.6.	<i>LA RÉACTION CHIMIQUE</i>	180
6.7.7.	<i>L'ÉQUATION CHIMIQUE</i>	184
6.7.8.	<i>LA LIAISON CHIMIQUE</i>	191
6.7.9.	<i>LA SOLUTION, LE SOLVANT ET LE SOLUTÉ</i>	193
6.8.	CONCLUSION	200
PARTIE 3 L'APPROCHE STRUCTURALE DE LA SYNTAXE DU LINGÁLA		203
CHAPITRE 7 L'ANALYSE DES CONSTITUANTS ET LE PROCESSUS DE CRÉATION DE TERMES COMPOSÉS		205
7.1.	INTRODUCTION	205
7.2.	LA GRAMMAIRE SYNTAGMATIQUE DU LINGÁLA	206
7.2.1	<i>LE SYNTAGME</i>	206
7.2.2	<i>LA RÉÉCRITURE DE LA PROPOSITION EN LINGÁLA</i>	207
7.2.3	<i>L'IDENTIFICATION DES CONSTITUANTS DE LA PHRASE</i>	209
7.2.4	<i>LA FOCALISATION</i>	209
7.2.5	<i>L'AMBIGUÏTÉ SYNTAXIQUE</i>	214
7.3.	LE SYNTAGME NOMINAL	217
7.3.1.	<i>STRUCTURE 1 : SUBSTANTIF SEUL</i>	217
7.3.2.	<i>STRUCTURE 2 : AMPLEXIF + SUBSTANTIF RÉGENT</i>	218
7.3.3.	<i>STRUCTURE 3 :</i>	219
	<i>SUBSTANTIF RÉGENT + (CONNECTIF) + {SUBSTANTIF RÉGI, SUBSTITUTIF INDÉPENDANT}</i>	219
7.3.4.	<i>STRUCTURE 4 :</i>	222
	<i>SUBSTANTIF RÉGENT + (CONNECTIF) + {NUMÉRAL, QUANTIFICATEUR}</i>	222
7.3.5.	<i>STRUCTURE 5 : SUBSTANTIF RÉGENT + DÉTERMINANT DÉMONSTRATIF</i>	224
7.3.6.	<i>STRUCTURE 7 : SUBSTANTIF RÉGENT + DÉTERMINANT INDÉFINI</i>	226
7.3.7.	<i>STRUCTURE 7 : SUBSTANTIF RÉGENT + PROPOSITION RELATIVE</i>	227
7.3.8.	<i>STRUCTURE 8 : SUBSTANTIF RÉGENT + ADVERBE</i>	229
7.3.9.	<i>STRUCTURE 9 : SUBSTANTIF RÉGENT + (CONNECTIF) + INTERROGATIF</i>	229
7.3.10.	<i>LE PRINCIPE DE RÉCURSIVITÉ DU SYNTAGME NOMINAL</i>	229
7.4.	LES COMPLÉMENTS DU VERBE ET DE LA PHRASE	230
7.4.1.	<i>LE TEST D'EFFACEMENT</i>	231
7.4.2.	<i>LE TEST D'ANTÉPOSITION</i>	231
7.4.3.	<i>LE TEST D'INSERTION DE «YANGÓ»</i>	232
7.4.4.	<i>LES PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DES COMPLÉMENTS DIRECTS</i>	233
7.4.5.	<i>LE COMPLÉMENT DIRECT</i>	233
7.4.6.	<i>COMPLÉMENT INTERNE</i>	234

7.4.7.	LE COMPLÈMENT ATTRIBUT	235
7.4.8.	LES COMPLÈMENTS INDIRECTS.....	235
7.4.9.	LE COMPLÈMENT CIRCONSTANCIEL.....	236
7.4.10.	LE COMPLÈMENT CIRCONSTANCIEL DE LIEU	236
7.4.11.	LE COMPLÈMENT CIRCONSTANCIEL DE TEMPS	238
7.4.12.	LE COMPLÈMENT CIRCONSTANCIEL DE CAUSE	239
7.4.13.	LE COMPLÈMENT CIRCONSTANCIEL DE MANIÈRE.....	240
7.5.	LE SYNTAGME VERBAL	240
7.5.1.	STRUCTURE 1 : LE VERBE INTRANSITIF (SANS COMPLÈMENT).....	243
7.5.2.	STRUCTURE 2 : LE VERBE INTRANSITIF + UN COMPLÈMENT INDIRECT À POSITION FIXE.....	244
7.5.3.	STRUCTURE 3 : VERBE INTRANSITIF + UN COMPLÈMENT DIRECT INTERNE.....	245
7.5.4.	STRUCTURE 4 : VERBE TRANSITIF + UN COMPLÈMENT DIRECT LIBRE	246
7.5.5.	STRUCTURE 5 : VERBE TRANSITIF + UN COMPLÈMENT DIRECT + CIRCONSTANCIEL	247
7.5.6.	STRUCTURE 6 : VERBE TRANSITIF + 2 COMPLÈMENTS DIRECTS.....	249
7.5.7.	STRUCTURE 7 : VERBE TRANSITIF + 2 COMPLÈMENTS DIRECTS+ CIRCONSTANCIEL	250
7.5.8.	STRUCTURE 8 : LES VERBES DÉRIVÉS	250
7.6.	LA COMPOSITION	250
7.6.1.	DÉFINITION	250
7.6.2.	LA COMPOSITION NOM-NOM	251
7.6.3.	LA COMPOSITION NOM-DÉTERMINANT.....	252
7.6.4.	LA COMPOSITION VERBE-NOM.....	253
7.6.5.	LA COMPOSITION PAR RÉDUPLICATION.....	254
7.6.6.	LA COMPOSITION VERBE-VERBE	254
7.6.7.	LES HYPOSTASES	256
7.7.	L'ADAPTATION MORPHOPHONOLOGIQUE DES COMPOSITIONS SAVANTES	257
7.7.1.	LES COMPOSITIONS SAVANTES.....	257
7.7.2.	L'ADAPTATION MORPHOPHONOLOGIQUE.....	258
7.8.	LA PHRASE COMPLEXE.....	259
7.8.1.	LA JUXTAPOSITION	259
7.8.2.	LA COORDINATION	262
7.8.3.	LA SUBORDINATION.....	265
7.9.	CONCLUSION	271
CHAPITRE 8 LES LIMITES SÉMANTIQUES ET SYNTAXIQUES DE LA DÉRIVATION		273
8.1.	INTRODUCTION	273
8.2.	DÉFINITION.....	273
8.3.	LES STRUCTURES LEXICOLOGIQUES DE LA DÉRIVATION VERBALE	275
8.4.	L'IMPORTANCE EN TERMINOLOGIE ET EN LEXICOGRAPHIE.....	279
8.5.	LE TON DU SUFFIXE DÉRIVATIONNEL DÉPEND DU TON DE LA FINALE	279
8.6.	LE SENS DES SUFFIXES DÉRIVATIONNEL.....	281
8.6.1.	-IS- : LE CAUSATIF	284
8.6.2.	-EL- : L'APPLICATIF.....	285
8.6.3.	-AM- : LE PASSIF.....	287
8.6.4.	-AN- : LE RÉCIPROCATIF	290
8.6.5.	LE GLISSEMENT SÉMANTIQUE.....	291
8.6.6.	-OL- : L'EXPANSIF TRANSITIF	292
8.6.7.	-UK- : L'EXPANSIF INTRANSITIF.....	293
8.6.8.	LES VERBES EXPANSIFS DÉRIVÉS	293
8.6.9.	LA RÉDUPLICATION	294
8.6.10.	L'INTENSIF.....	296
8.7.	LE SYNTAGME VERBAL DE VERBES DÉRIVÉS	296
8.7.1.	STRUCTURE 8 : VERBE BIVALENT + 1 COMPLÈMENT SUFFIXAL	296
8.7.2.	STRUCTURE 9 : VERBE TRIVALENT + 1 COMPLÈMENT SUFFIXAL	301
8.8.	DÉRIVATION ET TRANSITIVITÉ EN LINGÁLA	306
8.8.1.	LA DÉRIVATION D'UN VERBE TRANSITIF BIVALENT.....	306
8.8.2.	LA DÉRIVATION D'UN VERBE INTRANSITIF.....	315
8.8.3.	LA DÉRIVATION EN RAPPORT AVEC LA VALENCE DU VERBE NON DÉRIVÉ.....	321
8.9.	L'ANALYSE DES AMBIGUITÉS LIÉES À LA TRANSITIVITÉ DANS LA DOUBLE DÉRIVATION	329
8.9.1.	LA DOUBLE DÉRIVATION À PARTIR DE LA STRUCTURE KO-RAD-IS-A.....	329

8.9.1.1.	KO-RAD-IS-A → KO-RAD-IS-IS-A.....	330
8.9.1.2.	KO-RAD-IS-A → KO-RAD-IS-EL-A.....	333
8.9.1.3.	KO-RAD-IS-A → KO-RAD-IS-AN-A.....	335
8.9.1.4.	KO-RAD-IS-A → KO-RAD-IS-AM-A.....	337
8.9.2.	LA DOUBLE DÉRIVATION À PARTIR DE LA STRUCTURE KO-RAD-EL-A.....	337
8.9.2.1.	KO-RAD-EL-A → KO-RAD-EL-IS-A.....	338
8.9.2.2.	KO-RAD-EL-A → KO-RAD-EL-E-LA.....	339
8.9.2.3.	KO-RAD-EL-A → KO-RAD-EL-AM-A.....	340
8.9.2.4.	KO-RAD-EL-A → KO-RAD-EL-AN-A.....	340
8.9.3.	LA DOUBLE DÉRIVATION À PARTIR DE LA STRUCTURE KO-RAD-AM-A.....	342
8.9.3.1.	KO-RAD-AM-A → KO-RAD-AM-IS-A.....	343
8.9.3.2.	KO-RAD-AM-A → KO-RAD-AM-EL-A.....	344
8.9.4.	LA DOUBLE DÉRIVATION À PARTIR DE LA STRUCTURE KO-RAD-AN-A.....	345
8.9.4.1.	KO-RAD-AN-A → KO-RAD-AN-IS-A.....	346
8.9.4.2.	KO-RAD-AN-A → KO-RAD-AN-EL-A.....	347
8.9.4.3.	KO-RAD-AN-A → KO-RAD-AN-AM-A.....	348
8.9.4.4.	KO-RAD-AN-A → KO-RAD-AN-AN-A.....	350
8.10.	CONCLUSION.....	350
PARTIE 4 LA CRÉATION TERMINOLOGIQUE EN LINGÁLA ET SON USAGE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA CHIMIE.....		353
MÉTHODOLOGIE.....		355
CHAPITRE 9 LES DÉFINITIONS DÉRIVATIONNELLES DES STRUCTURES LEXICOLOGIQUES DÉRIVÉES.....		357
9.1.	INTRODUCTION.....	357
9.2.	MÉTHODE DE REPÉRAGE DES STRUCTURES LEXICOLOGIQUES DANS LE CORPUS. ..	358
9.2.1.	LES MARQUEURS LINGUISTIQUES.....	359
9.2.2.	LES COMBINAISONS ATTESTÉES EN LINGÁLA.....	359
9.2.3.	LA CONSTRUCTION DE DÉFINITIONS.....	361
9.3.	COMMENT GÉNÉRER DES VERBES DÉRIVÉS ET LEURS DÉFINITIONS DÉRIVATIONNELLES ?.....	362
9.3.1.	LA PRISE EN COMPTE DE L'AMBIGÜITÉ.....	362
9.3.2.	LA DÉFINITION DÉRIVATIONNELLE DES EXTENSIONS VERBALES.....	362
9.3.3.	LE GÉNÉRATEUR DES VERBES DÉRIVÉS.....	366
9.4.	COMMENT GÉNÉRER DES NOMS DÉVERBATIFS ET LEURS DÉFINITIONS DÉRIVATIONNELLES ?.....	373
9.4.1.	LA CONSTRUCTION DES DÉFINITIONS DÉRIVATIONNELLES.....	373
a)	La structure mo-RAD-i.....	373
b)	La définition des termes.....	374
c)	L'analyse.....	375
d)	La définition dérivationnelle.....	375
e)	La validation de la définition dérivationnelle.....	375
f)	La méthodologie pour créer des termes.....	376
g)	Conseils pour le terminologue.....	379
9.4.2.	LE GÉNÉRATEUR DES NOMS DÉVERBATIFS.....	379
9.5.	L'INTÉRÊT DES DÉFINITIONS DÉRIVATIONNELLES DANS LES TRAVAUX DE CRÉATION TERMINOLOGIQUE.....	382
9.5.1.	L'INTÉRÊT DE LA DÉFINITION DÉRIVATIONNELLE.....	382
9.5.2.	L'ANALYSE SYSTÉMATIQUE D'UN RADICAL VERBAL (APPROCHE LEXICOLOGIQUE).....	383
9.5.3.	L'UTILITÉ DE LA DÉFINITION DÉRIVATIONNELLE EN LEXICOGRAPHIE.....	386
9.5.4.	LA RÉDACTION DES TEXTES DE SPÉCIALITÉ.....	387
9.5.5.	LA TRADUCTION.....	390
9.6.	LES NOMINATIFS.....	393
9.7.	CONCLUSION.....	394

CHAPITRE 10 LA CRÉATION DE TERMES DE CHIMIE EN LINGÁLA	397
10.1. INTRODUCTION	397
10.2. LES MATÉRIAUX UTILISÉS EN CHIMIE.....	397
10.2.1. CHIMIE = KEMI / SHIMÍ.....	398
10.2.2. ÉLÉMENT = EBUKI.....	398
10.2.3. ATOME.....	399
10.2.4. MOLÉCULE = MOLEKÍLI.....	400
10.2.5. NOYAU = MUKÓKÓLÍ.....	400
10.3. LES ÉLÉMENTS CHIMIQUES	401
10.3.1. LE CADRE CHIMIQUE	401
10.3.2. L'EMPRUNT OU LA COMPOSITION SAVANTE ?	407
10.3.3. LA PROCÉDURE DE NOMENCLATURE D'UN ÉLÉMENT CHIMIQUE	407
10.3.4. L'ÉTYMOLOGIE DE NOMS DES ÉLÉMENTS CHIMIQUES.....	407
10.3.5. LA MÉTHODOLOGIE POUR GÉNÉRER LES TERMES DES ÉLÉMENTS CHIMIQUES EN LINGÁLA	409
10.3.6. L'ANALYSE DES ADAPTATIONS PHONOLOGIQUES.....	409
10.3.7. L'INTÉGRATION DANS LES CLASSES DE NOMS	412
10.3.8. LE CHOIX DE LA COMPOSITION SAVANTE.....	412
10.4. LES PROCESSUS, LES PROPRIÉTÉS ET LES PHÉNOMÈNES CHIMIQUES	412
10.4.1. LA MÉTHODOLOGIE.....	413
10.4.2. LA PRÉSENTATION DU TABLEAU PÉRIODIQUE.....	413
10.4.3. LA RÉACTION CHIMIQUE	415
10.4.4. LA VALIDATION DE TERMES CRÉÉS SUR BASE DE CETTE MÉTHODE.....	418
10.5. LES LIVRES DE CHIMIE ÉCRITS PAR MUKINAYI	422
10.5.1. LE LEXIQUE DE CHIMIE FRANÇAIS-LINGÁLA.....	422
10.5.2. SHIMIE, MAMBI MA EBANDELA.....	425
10.6. CONCLUSION.....	426
CHAPITRE 11 LE DICTIONNAIRE DE CHIMIE FRANÇAIS-LINGÁLA POUR LES ÉLÈVES DE KINSHASA.....	429
11.1. INTRODUCTION	429
11.2. L'EXTRACTION DES DONNÉES TERMINOLOGIQUES	429
11.3. LA CARACTÉRISATION DE L'UTILISATEUR CIBLE.....	431
11.4. LES OBJECTIFS DU DICTIONNAIRE	432
11.5. SÉLECTIONS DES LEMMES ET DES DÉFINITIONS	433
11.6. LA LOCALISATION DU LOGICIEL TSWANELEX EN LINGÁLA	435
11.7. PRÉSENTATION DU DICTIONNAIRE ET STRUCTURES DES ARTICLES	437
11.8. CONCLUSION.....	446
CHAPITRE 12 LA DIFFUSION DES SUPPORTS DIDACTIQUES DE CHIMIE EN LINGÁLA DANS LES ÉCOLES DE KINSHASA.....	447
12.1. INTRODUCTION	447
12.2. L'ATTITUDE DES DIRECTEURS DES ÉCOLES	447
12.1.1. LE PRINCIPE D'OBSERVATION.....	447
12.1.2. LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE.....	448
12.3. L'ATTITUDE DES ENSEIGNANTS DE CHIMIE ET DES ÉLÈVES	449
12.3.1. LA CONFÉRENCE	450
12.3.2. RÉSULTATS.....	450
12.4. ANALYSE.....	451
12.5. CONCLUSION.....	451
PARTIE 5 CONCLUSION GÉNÉRALE	453
1. INTRODUCTION	455
2. LA CONTRIBUTION SUR LE PLAN SOCIOLINGUISTIQUE	455
3. LA CONTRIBUTION SUR LE PLAN DE L'ORTHOGRAPHE.....	456
4. LA CONTRIBUTION SUR LE PLAN DE LA SYNTAXE	456
5. LA CONTRIBUTION SUR LE PLAN DE LA LEXICOLOGIE ET DE LA LEXICOGRAPHIE	457
6. LA CONTRIBUTION SUR LE PLAN DE LA TERMINOLOGIE	458
7. LA CONTRIBUTION SUR LE PLAN DE LA DIDACTIQUE.....	460
8. LES PERSPECTIVES D'AVENIR	461

ANNEXES.	465
ANNEXE 1. LES QUESTIONNAIRES UTILISÉS	467
ANNEXE 2. LISTE DES TERMES EN LINGÁLA GÉNÉRÉS LORS DE LA RÉDACTION DE CETTE THÈSE	477
ANNEXE 3. GÉNÉRATEUR DES VERBES DÉRIVÉS	503
BIBLIOGRAPHIE	531

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, je tiens à remercier tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail.

Loin d'être une simple reconnaissance d'un enfant à l'égard de ses parents, mes remerciements vont d'abord à ma mère Ida Mabiki qui m'a appris la langue des Kinois et qui m'a habitué à en entendre la version raffinée. Je remercie mon père, Sene Nkubokoso, pour tous les travaux qu'il a écrits en lingála au sujet de la communauté des Batiene et de ses réflexions personnelles. C'est en lisant ces textes dès mon enfance que, sans le savoir, j'ai acquis une compétence éprouvée dans la lecture des textes élaborés en lingála.

N'ayant pas appris le lingála à l'école, mes remerciements vont à Dzokanga Adolphe, dont les écrits m'ont permis de m'initier de manière autodidacte à la grammaire de cette langue.

Mes remerciements vont au professeur Kabuta Ngo Semzara, qui a accepté de diriger ce travail. Mes remerciements vont aussi au Professeur Michael Meeuwis, qui a accepté de reprendre la charge de promoteur quand le professeur Kabuta a pris sa retraite.

Je remercie le professeur Kabuta qui, malgré son emploi du temps chargé, il n'a pas hésité à se soumettre à des interminables séances de travail dans son bureau de l'Université de Gand et chez lui à Feluy. Ses multiples demandes de compléments d'informations m'ont permis de raffiner le champ de recherche par rapport à l'analyse structurale et à la méthodologie en lexicographie.

Je remercie le professeur Meeuwis qui a toujours été disponible pour discuter de mon travail. Ses recommandations quant à la détermination du protocole de collecte des données m'ont permis d'arriver chaque fois à Kinshasa avec une stratégie claire et un regard de sociolinguiste avisé. Étant donné qu'il est lui-même spécialiste du lingála, les discussions avec lui me permettaient aussi de faire la part des choses entre mes contributions originales et ce qui est disponible dans la littérature. Je le remercie enfin pour la traduction en néerlandais du résumé de ce travail.

Mes remerciements vont aux docteurs Jean de Dieu Karangwa de l'INALCO et Jacky Maniacky de Musée de Tervuren, qui ont accepté de faire partie de l'équipe d'encadrement. Tout au long de la réalisation de ce travail, ils ne m'ont pas refusé leur soutien et ont toujours accepté de discuter de mes résultats et de me donner les recommandations qui s'imposent.

Je remercie du fond de mon cœur le professeur Bokamba Eyamba de l'Université de l'Illinois. Ses avis, aussi bien sur la manière de présenter les données, les informations sur la méthodologie en code élaboré ainsi que sur le lingála m'ont

beaucoup aidé dans la structuration et l'argumentation de la théorie de l'*empowerment* des langues africaines en matière d'enseignement des sciences.

Je remercie Sara Mortoni, ma femme. Elle a été une vraie collaboratrice scientifique tout au long de la réalisation de ce travail. Elle relisait tous mes manuscrits et me posaient des questions d'éclaircissement. Elle n'hésitait pas à émettre des réserves sur mes affirmations, me permettant ainsi de rajuster mon argumentaire. Elle répondait à toutes mes questions relatives au latin et au grec ancien, sans oublier que j'ai énormément profité de ses compétences en anglais et en traduction.

Ce travail n'aurait pas été à la hauteur de mes attentes si les 244 enseignants des écoles de Kinshasa, spécialement les 90 enseignants de chimie, ne m'avaient pas soutenu en m'accordant des interviews, en m'envoyant des remarques et en acceptant de participer aux différentes conférences-débats que j'organisais et auxquelles ils répondaient toujours présents. Je les remercie profondément.

Je remercie le professeur émérite Mukinayi Mulangala Joseph de l'Université de Kinshasa pour m'avoir encouragé dans ce travail que lui-même avait déjà entamé en ce qui concerne la production des savoirs scientifiques dans les langues africaines.

Je remercie Claire Sene, directrice du Centre Dorcas Femme et Développement, pour avoir mis à ma disposition son centre, pour les observations, les interviews, les conférences et la réalisation des projets de rédaction des manuels de métier. Sa connaissance pratique de la didactique de la coupe et couture et de l'art culinaire en lingála m'ont été d'un grand appui. Je remercie aussi ses enseignants et ses élèves pour leur disponibilité.

Je remercie mes collaborateurs au sein de Mabiki asbl. Grâce à la logistique de Mabiki asbl à Kinshasa, j'ai pu disposer d'une équipe conséquente d'enquêteurs qui m'ont aidé à collecter les données, à organiser les conférences et les interviews. En particulier, mes remerciements vont à Ange Manguanda, coordinateur des projets pour son dévouement et la coordination des activités.

Je remercie aussi le professeur et ami Jean-Paul Yawidi de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Pédagogique Nationale de Kinshasa qui était toujours disponible à éclairer ma lanterne en ce qui concerne la problématique de l'inadaptation scolaire chez les apprenants congolais. Les discussions relatives à la question de l'appropriation des savoirs et de reformulations linguistiques ont énormément contribué aux analyses décrites dans ce travail.

Je remercie aussi le professeur Maalu-Buungi de la faculté des lettres de l'Université de Kinshasa, qui a été une personne ressource précieuse sur l'état de l'art par rapport aux recherches en terminologie en République Démocratique du Congo.

Je remercie le professeur Gilles-Maurice De Schryver de l'Universiteit Gent de m'avoir donné son corpus de lingála et aussi pour ses conseils par rapport à la méthodologie de recherche en lexicographie basée sur des corpus. Je le remercie aussi

d'avoir mis à ma disposition le logiciel TswaneLex, pour la confection de dictionnaires.

Je remercie le professeur Cedrick Fairon de l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve. Ses enseignements sur l'analyse de corpus ainsi que son aide quant à l'usage du logiciel Unitex m'ont aidé dans le traitement de mon corpus.

Je remercie Gary Snapper et Fabienne Etienne, qui ont accepté de relire mes articles scientifiques.

Mes remerciements vont à mon ami Fortunat Nkasa, qui m'a permis de me déplacer aisément à Kinshasa et dont les discussions avisées m'ont permis de restreindre mon champ de recherche aux enseignants de chimie des écoles secondaires de Kinshasa.

Je remercie tous les chercheurs et enseignants africains que j'ai rencontrés à travers les colloques internationaux et qui m'ont donné leur point de vue de scientifiques et d'Africains. Ceci m'a permis d'avoir une vue plus globale de la question de la langue d'enseignement en Afrique.

Après près de huit ans de collecte des données sur le terrain, il serait trop long de citer nommément tous ceux qui m'ont contribué à la réussite de cette entreprise. Ceux qui m'ont accordé une interview, ceux qui m'ont fait des remarques sur les créations terminologiques en lingála, ceux qui m'ont fait part de leur réserve quant à l'utilité d'utiliser les langues africaines dans l'enseignement des sciences, ceux qui par leur production langagière m'ont fourni des matériaux d'analyse, ceux qui ont été déçu par ma démarche, ceux qui ont trouvé que cela était important, je les remercie tous.

Last but not least, à ma femme Sara et mes enfants Selina, Felice et Aurora qui ont été les premières victimes de ma cadence de travail frénétique, je dis merci d'avoir été là et d'avoir accepté toutes les privations que la rédaction de ce travail leur a causées.

Mon souhait le plus ardent est que ce travail puisse contribuer à l'amélioration de l'appropriation des savoirs par des apprenants congolais.

Plan de la thèse

Partie 1 Le cadre théorique et méthodologique

Chapitre 1 Introduction

Chapitre 2 La base théorique : le renforcement des capacités d'une langue

Chapitre 3 La collecte et l'analyse des données

Partie 2 De la sociolinguistique du lingála à Kinshasa

Chapitre 4 Les variétés et les registres du lingála

Chapitre 5 Le cadre sociolinguistique de l'enseignement dans les écoles de Kinshasa

Chapitre 6 Le lingála parlé par les enseignants de chimie de Kinshasa

Partie 3 L'approche structurale de la syntaxe du lingála

Chapitre 7 L'analyse des constituants dans une phrase et le processus de création de termes composés

Chapitre 8 Les limites sémantiques et syntaxiques de la dérivation

Partie 4 La création terminologique en lingála et son usage dans l'enseignement de la chimie

Chapitre 9 Les définitions dérivationnelles des structures lexicologiques dérivées

Chapitre 10 La création de termes de chimie en lingála

Chapitre 11 Le dictionnaire de chimie français-lingála pour les élèves de Kinshasa

Chapitre 12 La diffusion des supports didactiques de chimie en lingála dans les écoles de Kinshasa

Partie 5 Conclusion générale

Annexes

Annexe 1 Questionnaires

Annexe 2 Liste des termes générés lors de la rédaction de cette thèse en Lingála

Annexe 3 Générateur des verbes dérivés

Bibliographie

Liste des abréviations / Molongó ya bikúsisami

abréviations bikúsisami	Français	Lingála
1PL	1 ^{ère} personne du pluriel	moto ya libosó na boyíké
1SG	1 ^{ère} personne du singulier	moto ya libosó na bókó
2PL	2 ^{ème} personne du pluriel	moto ya míbalé na boyíké
2SG	2 ^{ème} personne du singulier	moto ya míbalé na bókó
3PL	3 ^{ème} personne du pluriel	moto ya mísáto na boyíké
3SG	3 ^{ème} personne du singulier	moto ya mísáto na bókó
ADV	adverbe	lilandi likelelo
APPL	applicatif	esálela
C	consonne	elélisi
CAUS	causatif	esálisa
CD	complément direct	ekokisi ekangámá
CDFD	Centre Dorcas Femmes et Développement	Esálelo Dorkas bamamá pé ntómbwámá
CL	marqueur de classe	elakisa kelási
CL1	marqueur de classe 1	elakisa kelási 1
CL10	marqueur de classe 10	elakisa kelási 10
CL10A	marqueur de classe 10a	elakisa kelási 10a
CL11	marqueur de classe 11	elakisa kelási 11
CL14	marqueur de classe 14	elakisa kelási 14
CL15	marqueur de classe 15	elakisa kelási 15
CL1A	marqueur de classe 1a	elakisa kelási 1a
CL2	marqueur de classe 2	elakisa kelási 2
CL3	marqueur de classe 3	elakisa kelási 3
CL4	marqueur de classe 4	elakisa kelási 4
CL5	marqueur de classe 5	elakisa kelási 5
CL6	marqueur de classe 6	elakisa kelási 6
CL7	marqueur de classe 7	elakisa kelási 7
CL7B	marqueur de classe 7b	elakisa kelási 7b
CL8	marqueur de classe 8	elakisa kelási 8
CL9	marqueur de classe 9	elakisa kelási 9
CL9A	marqueur de classe 9a	elakisa kelási 9a
COMPL	complément	ekokisi
CONJ	conjonction	ekangisa
CONN	connectif	elínga
CONT	contactif	etúta
CS	complément suffixal	ekokisi ya esúki
CV	consonne-voyelle	elélisi-eleli
CVC	consonne-voyelle-consonne	elélisi-eleli-elelisi
CVS	consonne -voyelle-semi-consonne	elélisi-eleli-elelindámbo
DEM	démonstratif	emónisa

DÉTPOSS	déterminant possessif	lifándisi bonkóló
EXP1	expansif 1 (-ol-)	elútisa 1 (-ol-)
EXP2	expansif 2 (-uk-)	elútisa 2 (-uk-)
EXT	extension verbale	ebéndisi ya likelelo
EXTEN	extensif	epanzisa
F	un terme quelconque en français	ebéngeli sóngóló na français
FOC	marqueur de focalisation	elakisa bosiémisi
FV	finale voyelle	eleli-súka
HAB	habituel	momeseno
IMP	impératif (ø-rad-á)	etíndá
IMPOS	impositif	ekwéisa
INAN	non animal et non humain	nyáma té, moto té
INDÉF	indéfini	eyébólámá té
INSTR	instrumentatif	esálela
INTERR	interrogatif	etúna
INTR	intransitif	emikoká
LA	langála	Langála
LC	lingála ya Équateur	Lingála ya Équateur
LF	lingála facile	Lingála facile
LITT.	traduction littérale	libóngoli liloba na liloba
LK	lingála ya Kinshasa	Lingála ya Kinshasa
LM	lingála lya Makanza	Lingála lya Makanza
LOC	locatif	efándelo
LS	lingála ya sóló	Lingála ya sóló
LY	lingála ya bayanké	Lingála ya bayanké
N	nom, substantif	kómbó
NÉG	négateur	ebóya
Ø-	préfixe vide	ebandi pámba
ONG	organisation non gouvernementale	lingómbá ya guvernemá té
P	proposition ou phrase	lisakola
P REL	proposition relative	lisakola ya boyókanisi
PASS1	passé (-ákí)	elekákí
PASSIF	passif	esálama
PERF1	perfectif 1 (-í)	esálámí
PERF2	perfectif 2 (-á)	esálámá
PF	préfixe formatif	ebandi etongaka
PFIN	préfinale	libosó-ya-súka
PL	pluriel	boyíké
PN	préfixe nominal	ebandi ya kómbó
PO	préfixe objet	ebandi ya ekokisami
PP	préfixe pronominal	ebandi ya likitana
PRÉP	préposition	liyamboli
PV	préfixe verbal	ebandi ya likelelo

RAD	radical	mobímbí
RD Congo	République Démocratique du Congo	Ekólo Kongó ya Demokrasí
RÉC	réciprocatif	esálana
REDUPLIC	réduplication	ebandela
RÉF	réflexif	emísálela
REL	relateur	eyókanisa
S	semi-voyelle, semi-consonne	eleli ndámbo, elelisi ndánmbo
SA	syntagme adjoind ou circonstanciel	mbele-libóké
SADV	syntagme adverbial	lilandi-libóké
SCONN	syntagme connectival	elínga-libóké
SG	singulier	bókó
SIND	substitutif indépendant (pronom personnel)	likitana nsómi
SIND:1PL	substitutif indépendant 1 ^{ère} personne du pluriel	likitana nsómi moto ya libosó na boyíké
SIND:1SG	substitutif indépendant 1 ^{ère} personne du singulier	likitana nsómi moto ya libosó na bókó
SIND:2PL	substitutif indépendant 2 ^{ème} personne du pluriel	likitana nsómi moto ya libosó na boyíké
SIND:2SG	substitutif indépendant 2 ^{ème} personne du singulier	likitana nsómi moto ya libosó na bókó
SIND:3PL	substitutif indépendant 3 ^{ème} personne du pluriel	likitana nsómi moto ya libosó na boyíké
SIND:3SG	substitutif indépendant 3 ^{ème} personne du singulier	likitana nsómi moto ya libosó na bókó
SN	syntagme nominal	kómbó-libóké
SP	syntagme prépositionnel	liyamboli-libóké
SPRON	syntagme pronominal	likitana-libóké
STAT	statif	ezalela
SUBJ	subjonctif	litómbélá
SV	syntagme verbal	likelelo-libóké
SVC	semi-consonne -voyelle-consonne	elelisi ndambo-eleli-elelisi
T	thème	thème
TNOM	thème nominal	thème ya kómbó
TR	transitif	emikoká té
V	verbe	likelelo
V	voyelle	eleli
VC	voyelle-consonne	eleli-elelisi

SAMENVATTING
RÉSUMÉ
BOKÚSÉ

LINGÁLA IN HET WETENSCHAPSONDERWIJS IN DE SCHOLEN VAN KINSHASA : EEN SOCIOTERMINOLOGISCHE BENADERING

SAMENVATTING

In verschillende Afrikaanse landen blijven de talen uit de koloniale periode behouden als media van onderwijs, met name -- maar niet alleen-- in de middelbare scholen en aan de universiteiten en met name voor wetenschappelijke onderwerpen. De kwestie van de taal van instructie kan ideologisch worden benaderd, met nadruk op identiteit, of vanuit educatief oogpunt, met nadruk op moeilijkheden om te onderwijzen en te leren in een vreemde taal. Wat Afrika betreft is er het bijkomende probleem dat veel Afrikaanse talen nog geen systeem van codering en gespecialiseerde terminologie tot zich genomen hebben om als volwaardige taal van instructie te kunnen fungeren. Er is dus behoefte aan een versterking van de capaciteit (empowerment) van de Afrikaanse talen, zodat leraren ze efficiënt kunnen aanwenden als talen van instructie.

In de stad Kinshasa, de hoofdstad van de Democratische Republiek Congo, spreken studenten Lingála in hun dagelijkse leven, maar leren en gebruiken Frans op school. Studies hebben aangetoond dat de beheersing van het Frans bij deze studenten en soms zelfs bij de leraren laag is. Ons werk draagt bij tot het uitbouwen van een methode voor het construeren van een woordenschat en wetenschappelijk discours in het Lingála, en test ze via validatie en verspreiding bij de primaire gebruikers, namelijk de leraren in de scholen van Kinshasa.

Dit werk heeft vier doelstellingen: 1) het beschrijven van de sociaal-taalkundige situatie in de scholen van Kinshasa; (2) het beschrijven van de verschillende instrumenten die de sprekers aanwenden om structurele onduidelijkheden te vermijden en om op basis van nominale en verbale syntagmen samengestelde termen te produceren; (3) het opstellen van een morphosemantische methode voor het genereren van afgeleide termen (afgeleide werkwoorden en zelfstandige naamwoorden) en hun derivatieve definities; (4) een effectieve aanpak testen voor de validatie en de verspreiding van deze terminologie bij primaire gebruikers. Deze doelstellingen zijn

bedoeld om de hypothese te testen dat het Lingála van een terminologie en een discours kan voorzien worden om te worden gebruikt als taal van instructie en wetenschap.

Het werk is verdeeld in vijf delen.

Het eerste deel beschrijft de context en de theoretische basis die ten grondslag liggen aan dit werk (language empowerment) en de methodologie die werd gebruikt om de gegevens te verzamelen, te analyseren en te interpreteren. De resultaten van deze studie zijn gebaseerd op veldwerk van ongeveer acht jaar (2004-2012).

Het tweede deel onderzoekt de huidige sociolinguïstische situatie in de stad Kinshasa in het algemeen en in de klaslokalen in dezelfde stad in het bijzonder. De gegevens van elk van de varianten van het Lingála worden besproken, evenals de gelijkenissen en de verschillen tussen hen. Met name: Lingála Iya Makanza (LM), Lingála ya Equateur (LEq) en Lingála ya Kinshasa (LK). Op basis van veldenquêtes worden de verschillende registers van het LK gekenmerkt: Lingála ya solo (LS), Lingála facile (LF), Lingála ya bayanke (LY) en Langila (LA). Lingála-Frans diglossie in de scholen van Kinshasa wordt geanalyseerd en het Lingála gebruikt door leraren van chemie wordt beschreven om aldus te identificeren hoe deze docenten komen tot de productie van een discours in chemie gebruik makend van Lingála-termen. Deze epistemologische aanpak onderzoekt hoe docenten deze begrippen in het Lingála verwoorden, hoewel ze ze geleerd hebben in het Frans.

Voorgaande studies benaderden vaak het gebruik van het Lingála in de Congolese scholen om vandaaruit het Franse van studenten of leraren te kunnen verklaren. Onze studie neemt een tegengestelde paradigma aan, waarbij het gebruik van het Lingála wordt geanalyseerd om de legitimatie van zijn gebruik in de klas te beschrijven. Onze studie toont aan dat het Lingála ya Kinshasa zijn eigen registers heeft, met een ontwikkeld register (Lingála ya solo) dat wordt gebruikt in documenten die geschreven zijn, en een gesproken register, het Lingála facile. De beschrijving van het Lingála ya solo en het Lingála facile is één van de originele bijdragen van dit werk.

Het derde deel van dit werk is gewijd aan de syntactische analyse van structurele ambiguïteiten die worden gegenereerd door afleiding en mechanismen van samenstelling. Het stelt de regels bloot voor het herschrijven van de zin in het Lingála, evenals de veelheid aan testen (focalisatie, verwijdering, antepositie, insertie) toegepast op het Lingála om de verschillende componenten te identificeren (nominale syntagmen, verbale syntagmen, complementen). Vanuit deze syntagmatische

structuren werden de verschillende structuren van samengestelde termen vastgesteld. De syntactische en semantische grenzen van de derivatie werden aldus in detail onderzocht.

De syntaxis van Lingála blijft slecht beschreven in de literatuur. In dit werk wordt de syntaxis in wezen vanuit een structurele aanpak benaderd. Onze studie stelt een originele bijdrage voor tot het inzicht in de mechanismen van desambiguatie en van samenstelling aangewend door Lingálasprekers. Zij analyseert de structurele dubbelzinnigheden die kunnen veroorzaakt worden door de verhoging of verlaging van de valentie van de werkwoorden afgeleid door vier verbale extensies (-is-, - el-, - am-, -an-) evenals de dubbele derivaties. Het betreft in feite het verifiëren van het goed functioneren van de samengestelde woorden en werkwoorden in een zin.

Het vierde deel legt het terminologische instrument bloot voor de versterking van de wetenschappelijke woordenschat op basis van een taaleigen mechanisme. De lexicologische structuren van de afgeleide werkwoorden en van de deverbatieve nomina werden op basis van een corpus geïdentificeerd en hun derivationele definities werden geproduceerd om de oprichting van terminologie met behulp van het mechanisme van afleiding te systematiseren. Deze methodologie wordt vervolgens toegepast op het gebied van de chemie. Bestaande werken over scheikundige terminologie in het Lingála gebruiken zowel morfofonologische aanpassing als afleiding en samenstelling. Dit is in principe het werk van Diablo (2001), Mukinayi (2011) en mezelf (Sene Mongaba 2012e). Deze termen corresponderen met de chemische objecten (elementen, atomen, moleculen, ionen, subatomaire deeltjes, meeteenheden) en met chemische processen, verschijnselen en grootheden. Om te illustreren hoe de onderzoeker onderwijs in de taal van de leerling kan bieden, zelfs als die taal niet erkend wordt als een taal van instructie maar in werkelijkheid toch gebruikt wordt voor het overbrengen van wetenschap in de klas, beschrijft onze studie de aanpak om een woordenboek van chemie (Frans-Lingála) te bouwen ten behoeve van studenten en docenten. Tot slot worden verschillende strategieën in het veld getest voor de validatie en de verspreiding van de termen bij chemie-leraren in Kinshasa scholen.

Dit werk past in het bredere kader van werk gericht op de "intellectualisatie" van de Afrikaanse talen. De bijdrage van dit werk op dit gebied is drievoudig.

Ten eerste, in elke fase van het werk werd ervoor gezorgd de terminologische creaties voor te leggen aan de primaire gebruikers (leraren van chemie). Individuele gesprekken en gesprekken in groep met docenten van chemie hebben de voorstellen kunnen valideren of verwerpen.

Ten tweede, met betrekking tot de lexicografie en de terminologie van het Lingála, verifieert deze thesis in detail het potentieel van nominale voorvoegsels, verbale extensies en eindklinkers in de woordenschatverrijking. De productie van de derivationele definities verbetert het aanbod in de systematisering van de terminologische creatie, voorzover de lexicograaf of de terminoloog niet alleen over potentiële neologismen beschikt, maar ook over definities die hem of haar begeleiden in zijn of haar werk. Deze thesis is dus een hulpmiddel voor de lexicograaf.

Ten derde, op het algemene plan van de capaciteitsopbouw van Afrikaanse talen, het feit dat het werk is ontworpen, geproduceerd en volledig in het Lingála geschreven is, is op zich ook een bijdrage tot de onderzoeksmethodologie in dit gebied.

RÉSUMÉ

Dans plusieurs pays africains, les langues héritées de la colonisation continuent à être utilisées comme langues d'enseignement dans le système scolaire, en particulier à l'école secondaire et à l'université et surtout pour les matières scientifiques. La question de la langue d'enseignement peut être abordée sur le plan idéologique (identitaire) ou sur le plan didactique (difficulté à enseigner et à apprendre dans une langue étrangère). Quelle qu'en soit l'approche, il s'avère qu'à l'heure actuelle plusieurs langues africaines ne sont pas dotées d'une codification et d'une terminologie spécialisée leur permettant d'assumer le rôle de langue d'enseignement. Il se pose donc la nécessité d'un renforcement des capacités (*empowerment*) des langues africaines, afin de permettre aux enseignants de les utiliser de manière efficiente comme langues d'enseignement.

Dans la ville de Kinshasa, la capitale de la République Démocratique du Congo, les élèves parlent en lingála dans leur vie quotidienne, mais apprennent en français dans l'école du type formel. Par ailleurs, des études montrent la faible maîtrise du français de la part de ces élèves et, parfois, même dans le chef des enseignants. Ce travail contribue à la résolution de ce problème en proposant une méthode permettant le renforcement du vocabulaire et du discours scientifiques en lingála, ainsi que sa validation et sa diffusion auprès des utilisateurs primaires, qui sont les enseignants de la ville de Kinshasa.

Ce travail poursuit quatre objectifs : 1) décrire la situation sociolinguistique dans les écoles de Kinshasa ; 2) décrire les différents outils que les locuteurs mettent en place pour, d'une part, éviter les ambiguïtés structurales et, d'autre part, produire des termes composés à partir des syntagmes nominaux et verbaux ; 3) établir une méthodologie morphosémantique pour générer des termes dérivés (verbes dérivés et noms déverbatifs) et leurs définitions dérivationnelles en lingála ; 4) tester une approche efficace pour la validation et la diffusion de cette terminologie auprès des utilisateurs primaires, qui sont les enseignants. Ces objectifs visent à vérifier l'hypothèse selon laquelle le lingála peut être doté d'une terminologie et d'un discours élaboré lui permettant d'être utilisé comme langue d'enseignement et véhicule de sciences.

Ce travail se subdivise en cinq parties.

La première partie décrit le contexte, la base théorique qui sous-tend ce travail (*language empowerment*) et la méthodologie suivie pour collecter, analyser et interpréter des données. Les résultats obtenus dans le cadre de cette thèse sont basés sur un travail de terrain d'environ huit ans (2004-2012). Par rapport à la question de l'orthographe, cette thèse propose une orthographe pour la variété de lingála parlé à Kinshasa et à Brazzaville.

La deuxième partie examine la situation sociolinguistique actuelle dans la ville de Kinshasa en général et dans les salles de classe de cette même ville en particulier. Elle détaille chacune des variétés et en montre les ressemblances et les dissemblances entre elles. Il s'agit de : *lingála lya Makanza* (LM), *lingála ya Équateur* (LC) et *lingála ya Kinshasa* (LK). Partant des enquêtes de terrain, les différents registres du *lingála ya Kinshasa* sont caractérisés : *lingála ya sóló* (LS), *lingála facile* (LF), *lingála ya bayanké* (LY) et *langíla* (LA). L'analyse de la diglossie lingála-français dans les écoles de Kinshasa et la description du lingála utilisée par les enseignants de chimie présentées dans cette partie ont pour but d'identifier la manière dont ces enseignants arrivent à produire un discours élaboré et des termes de chimie en lingála. Cette démarche épistémologique examine comment les enseignants abordent ces notions en lingála, alors qu'ils les ont apprises en français.

Dans le contexte scolaire, le lingála a souvent été abordé dans l'optique d'études visant à décrire le français des élèves ou des enseignants. Cette thèse adopte un paradigme contraire, où l'usage du lingála est analysé dans le but de décrire le processus de légitimation de son usage dans la salle de classe. Cette thèse révèle que le *lingála ya Kinshasa* a ses propres registres, avec un registre élaboré (*lingála ya sóló*) qui est utilisé dans les documents écrits, ainsi qu'un registre parlé, le lingála facile. La description du *lingála ya sóló* et du *lingála facile* constitue une contribution de ce travail.

La troisième partie de ce travail est consacrée à l'analyse syntaxique des ambiguïtés structurales et celle des structures générées par les mécanismes de composition et dérivation. Elle expose les règles de réécriture de la phrase en lingála, ainsi que les différents tests (focalisation, effacement, antéposition, insertion) appliqués au lingála pour identifier les différents constituants (syntagmes nominaux, syntagmes verbaux, compléments). De ces structures syntagmatiques, les différentes structures de termes composés ont été identifiées. Les limites syntaxiques et sémantiques de la dérivation sont aussi examinées dans les détails.

La syntaxe du lingála reste faiblement décrite dans la littérature. Dans ce travail, la syntaxe est abordée essentiellement par l'approche structurale. Cette thèse propose donc une contribution dans la compréhension des mécanismes de désambiguïsation et de composition mis en place par des locuteurs du lingála. Elle analyse les ambiguïtés structurales que peuvent engendrer l'augmentation ou la diminution des valences de ces verbes dérivés pour les quatre extensions verbales (-is-, -el-, -am-, -an-) ainsi que les doubles dérivations. Il s'agit en fait de vérifier le bon fonctionnement des termes composés et des verbes dérivés dans une phrase.

La quatrième partie expose l'outil de création terminologique pour le renforcement du vocabulaire scientifique par un mécanisme interne à la langue, la dérivation. Les structures lexicologiques des verbes dérivés et des noms déverbatifs ont été identifiées à partir du corpus et leurs définitions dérivationnelles ont été produites dans le but de systématiser la création terminologique utilisant le mécanisme de dérivation. Cette méthodologie est ensuite appliquée dans le domaine de la chimie. Les travaux de terminologie de chimie en lingála connus à ce jour utilisent aussi bien l'adaptation morphophonologique que la dérivation et la composition. Il s'agit essentiellement des travaux de Diambu (2001), Mukinayi (2011) et moi-même (Sene Mongaba 2012e). Ces termes correspondent d'une part aux objets chimiques (éléments, atomes, molécules, ions, particules subatomiques, unités de mesures) et d'autre part aux processus, aux phénomènes et aux grandeurs chimiques. Dans le but d'illustrer comment le chercheur peut proposer des supports pédagogiques dans la langue de l'apprenant, même si cette langue n'est pas reconnue comme langue d'enseignement, mais qu'en réalité elle est utilisée pour transmettre les savoirs en classe, cette thèse décrit la démarche suivie pour concevoir un dictionnaire de chimie (français-lingála) à l'intention des élèves et enseignants de la troisième année scientifique. Enfin, elle aborde les différentes stratégies expérimentées sur le terrain pour la validation et la diffusion de ces termes de spécialités auprès des enseignants de chimie des écoles de Kinshasa.

Ce travail s'intègre dans le cadre plus global des travaux axés sur l'« intellectualisation » des langues africaines. La contribution de ce travail dans ce champ de recherche comporte trois volets.

Premièrement, à chaque étape de ce travail, j'ai veillé à soumettre aux utilisateurs (enseignants de chimie) mes travaux de création terminologique et de production des définitions. Les discussions individuelles et en conférence avec les enseignants de chimie ont permis de valider ou de rejeter certaines de mes propositions et d'en avancer d'autres.

Deuxièmement, sur le plan de la lexicographie et de la terminologie du lingála, cette thèse vérifie dans le détail les potentialités des préfixes nominaux, des extensions verbales et des finales dans l'enrichissement du vocabulaire élaboré. La production des définitions dérivationnelles améliore l'offre dans la systématisation de la création terminologique, dans la mesure où le lexicographe ou le terminologue dispose non seulement des néologismes éventuels, mais de définitions qui le guident dans son travail. Cette thèse constitue donc un outil pour le lexicographe.

Troisièmement, sur le plan global du renforcement des capacités des langues africaines, le fait que le travail soit conçu, produit et rédigé intégralement en lingála constitue également une contribution dans la méthodologie de ce champ de recherche.

BOKÚSÉ

Na Bikólo ebelé ya Afrika, míngimíngi pó na matéya ya nzebi , na bitéyelo ya katikáti pé ya likoló, batángisaka na minoko óyo bakolonizéláká bangó na yangó. Likambo ya monoko ya kotángisela, ezalí likambo óyo bato bazalí kondongwanela na yangó makási, tíí na mói ya leló. Ekokí kozwelama na ndéngé ya idolójí. Bankóló monoko bakomilobela : "bakoyéba bísó na monoko na bísó, esengélí tóbatela yangó". Ekokí pé kozwelama na ndéngé ya etángiseli. Bankóló monoko bakotála : mikakatano bayékoli bazalí kokútana na yangó tango bazalí koyékola na monoko ya bapaya, monoko óyo bayébi té, tó pé, monoko óyo bayébi malámu té. Ézala na ndéngé ya idolójí, ézala na ndéngé ya etángiseli, na mói ya leló, mibéko ya kokoma minoko míngi ya Afrika nánú efándísámí té. Ndéngé mókó pé, bibéngeli ya misálá óyo ekopésá minoko yangó nzela ya kosáleluma lokóla minoko ya kotángisela, nánú ekelámí nyónso té. Na boye, ezalí na boséngá ya konguyisa minoko ya Afrika pó balakisi bákoka kotángisa na yangó, na ndéngé ya malongá.

Na Kinshasa, mbóka-mokonzi ya Ekólo ya Kongo ya Demokrasí, bayékoli balobaka Lingála na bomoi na bangó ya mokolo na mokolo, kasi, na bitéyelo, batángaka na Français. Epái mosúsu, baboyékoli ezalí kolakisa ke, bayékoli bayébi Français na ndéngé ya malongá té. Balakisi misúsu pé bayébi Français ya malongá té. Na boyékoli óyo, nalukí kopésá biyano na likambo óyo na bopésáká likanisi ya esáleli pó na konguyisa maloba ya nzebi na Lingála pé ndéngé ya koyébanisa maloba yangó epái ya basáleli na yangó ya libosó, elingí koloba, balakisi pé bayékoli.

Boyékoli óyo ezalí kolandela makambo mínei : 1) kolakisa ezalelo na ndéngé ya sosiolengwisitíki (bomoi ya monoko na mbóka) ya bitéyelo ya Kinshasa. 2) kolakisa ndéngé níni balobi-Lingála batongaka masakoli ya polélé pé bibéngeli etongámá tango balobaka. 3) kobimisa polélé boyókani etongameli - tína-maloba. Yangó ezalí pó na koyéba ndéngé ya kobótamisa bibéngeli ya nzebi pé mayéboli ya bobéndisi na Lingála. 4) kokundola mayéle eléndá pó na koyébanisa bibéngeli óyo ekelámí.

Boyékoli óyo ekabwání na biténi mítáno :

Eténi ya libosó ezalí kofándisa ndelo óyo masoló ekolekelama. Ezalí kolakisa lisangá ya makambo óyo etíndí ke, boyékoli óyo ésálama. Elakísí pé elimboli óyo esimbí masoló ya mosálá óyo. Ezalí bóngó : liyébi ya empowerment ya monoko tó, na Lingála, babéngí bonguyisi monoko. Bizwami ebimí na mosálá óyo, eútí penzá na

mosálá na ngái ya terén ya bamvúla pene na mwambe (2004-2012). Etongami óyo epésí likanisi ya óyo ekokí kozala b'ongó, ekomeli ya Lingála ya Kinshasa ná Brazzaville.

Na eténi ya míbalé, nalakísí sosiolengwisitíki ya engumba Kinshasa na mói ya leló. Míngimíngi, nalakísí ndé bomoi ya minoko na bitéyelo. Natandí balokótá (Mangála) minéne ya Lingála óyo eyébání na mói ya leló. Nalimbólí na bozindó, lokótá mókó mókó. Nalakísí bokokani pé bokeseni ezalí káti na yangó. Ezalí balokótá óyo : Lingála Iya Makanza (LM), Lingála ya Equateur (LC) pé Lingála ya Kinshasa (LK) (Kinshasa ná Brazzaville). Nafándélí na bozindó Lingála óyo elobamaka na Kinshasa pé na Brazzaville. Botáli na bokébi pé botángi ndé etíndí ngái, nálakisa elongi ya Lingála ya Kinshasa pé mitáláká na yangó lokóla Lingála ya sóló (LS), Lingála Facile (LF), Lingála ya bayanké (LY) pé Langíla (LA). Nasosólí digolosia Lingála-Français na engumba Kinshasa. Nalukákí koyéba : Na engumba Kinshasa, balakisi balobaka pé Lingála tángo batángisaka ? Lingála níni (lokótá níni pé na motáláká níni) balakisi balobaka na káti ya bakelási ? Basálaka ndéngé níni pó na bibéngeli ya mosálá ? Ezalí bolandeli na ndéngé ya epistemolojé ya mwá mayébi óyo ezalí makonzí ya shimí. Ndéngé níni balakisi bazalí kolobela mayébi yangó na Lingála, atá ko, bangó mókó, bayékóláká shimí káka na Français.

Na makambo etálí bitéyelo, Lingála eyékolamaka míngi tángo baluki bazalí koluka kokomola Français ya bayékoli tó ya balakisi. Etongami óyo ezwí emóneli ya bizónge. Elingí koloba, nayékólí Lingála na ndembé ya kokomola bonsómisi ya kosálela yangó na bandáko ya kelási. Na óyo etálí balokótá, Lingála óyo elobamaka na Kinshasa pé na Brazzaville esosolamaka tángo nyónso bó elobeli ya sé ya likóbi Lingála Iya Makanza-Lingála ya Équateur-Lingála ya Kinshasa. Etongami óyo etálí na bozindó elobeli ya Kinshasa pé Brazzaville. Botúnituni na ngái ebimísí polélé ke, Lingála yangó ezalí na mitáláká na yangó, ya yangó mókó, ézala motáláká elámbámá (Lingála ya sóló) óyo esálelamaka pó na kokoma mikandá, motáláká elobamaka (Lingála facile). Bokomoli ya mitáláká óyo míbalé ezalí mókó ya bizwami etongami óyo ememí.

Na eténi ya mísáto, nasolólí esakoleli ya Lingála. Ezalí lisosoli ya etongá óyo ezalí koluka kososola mbúlúngano útá na etongá pé ekelameli ya maloba na Lingála, ézala bibéngeli ekelamaka na nzelé ya bobéndisi, ézala bibéngeli ekelamaka na nzelé ya kotongama. Natandí mibéko ya kobandela kokoma masakola na Lingála pé mwá bimekami óyo ekopésa nzelé ya kokundola bitongi ndéngé né ndéngé ya lisakola. Bimekami yangó ezalí bóngó : bosiémisi, bobomi, bopúsi libosó pé boyíngisi. Bitongi yangó ezalí : kómbó-libóké, likelelo-libóké pé ekokisi. Natálí, tíí wápi, makelelo

ebéndísámá ekokí koloba makambo polélé, ézala na ndéngé ya esakoleli, ézala na ndéngé ya tína-maloba .

Esakoleli ya Lingála eyékólámí nánú míngi té. Na boyékoli óyo, nalandéli esakoleli ya Lingála penzá penzá na etáleli ya etongá (mibéko ya maloba-libóké, etongameli ya nzeté, lisosoli ya bitongi elandá, bokundoli bikokisi, ...). Nasáléli lisosoli ya bokaboleli pó na kokomola bakómbó-libóké pé makelelo-libóké. Etongami óyo ememí bóngó mái ya sika na ndéngé ya kosímba tína ya ndéngé balobi-Lingála bakímaka mbúlúngano pé batongaka bibéngeli. Na etongami óyo, nalandéli bitongá ya bobéndisi mókó mókó na bozindó, pó na kotála, kolongobana na yangó, ézala na ndéngé ya esakoleli, ézala na ndéngé ya tína-maloba. Nasosólí bambúlúngano ya etongá óyo ekokí kobima tango ya komatisa makoki ya bondimi ya makelelo ebéndísámá pó na bibéndisi elamúká mínei óyo : -is-, -el-, -am-, -an-. Ndéngé mókó pé, nasosólí yangó pó na bibéndisi elandáná míbalé míbalé. Na polélé, tóloba ke, nazalí kotála, na ndelo níni, makelelo ebéndísámá, esálaka na káti ya masakola.

Eténi ya mínei etandí esáleli óyo nabimísí pó na kokela bibéngeli ya nzebi na bosáléláká bikelameli ya káti ya Lingála. Nabimísí batína-maloba óyo bobókani ya bibakami (ebandi-esuki-súka) ememaka na ebéngeli óyo ekelámí. Nasálí yangó na motúndo ya etanda. Na boye, mokeli-bibéngeli akokí kosálela yangó pó na kobimisa bibéngeli útá na mobimbí. Na sima, nalobélí mosálá óyo nasálí pó na koluka konguyisa Lingála na nzelé ya bokeli bibéngeli ya shimí. Nasáléli bóngó banzelá óyo nalimbólákí na eténi ya míbalé pé mísáto. Nalakísí mosálá ya kokela bitongelami ya kemi (bibúki, baatomi, bamolekíli, baiyon, bikélékété). Namónísí pó na níni, nasáléli míngi, kotía na loláká pé etongameli ya Lingála, maloba ya minoko misúsu, míngimíngi, ya Kigréki ya kala. Nalakísí pé mosálá ya Diambu (2001) óyo apésákí bakómbó ya bibúki míngi na Lingála, mosálá óyo ngái mókó pé nasálákí ya kokela bibéngeli ya shimí na óyo etálí bikómisami, milando pé mamekeli na shimí. Namónísí pó na níni, nasáléli míngi banzelá ya bobéndisi pé botongi. Mosálá óyo ebimísákí lokásá Etanda ebandelaka ya bibúki ya kemi pé búku moké na kómbó Pó na koyéba shimí. Nalimbólí nzelé nalandákí, útá na mikandá óyo nakomákí pé mikandá ya molakisi Mukinayi (2011), pó na kobimisa bagó ya shimí, ya minoko míbalé Lingá-Français. Bagó yangó ezalí pó na bayékoli ya kelási ya mísáto ya etéyelo ya katikáti. Nazalí ndé komónisa ndéngé níni, moluki akokí kokela lisungi ya etángiseli na monoko óyo moyékoli asálelaka na bomoi na yé ya mokolo na mokolo, atá ko, monoko yangó ekesení ná monoko óyo eyébáná bó monoko ya kelási. Tángó na tango, molakisi pé asálelaka monoko ya bomoi ya mokolo na mokolo pó na kolimbola matéya epésámákí na monoko ya kelási. Na bagó óyo, monoko ya kelási ezalí Français, pé, monoko ya mokolo na mokolo ezalí Lingála. Nasúkísí na bolakísáká

nzelá óyo nalandákí pó na koyébanisa misálá yangó epái ya balakisi pé bayékoli ya shimí na engumba Kinshasa.

Boyékoli óyo ezalí na molongó ya baboyékoli óyo ezalí kosálama na Afrika na óyo etálí kokómisa minoko ya Afrika minoko ememaka nzebi. Misálá yangó míngi ezalí kosálama na Ekólo ya Afrika ya Ngelé. Boyékoli óyo ememí makambo mísáto ya sika na bilanga óyo ya boluki.

Ya libosó, naboyí kosúka káka na kokundola mayéle ya kokela bibéngeli pé kokela bibéngeli yangó, ezángá nákipé sókí balobi-monoko óyo bakosálela bibéngeli yangó bakondima tó bakobóya bibéngeli yangó. Na etápi na etápi ya mosála óyo, nasálákí makási ke, balakisi ya shimí bápésá makanisi na bangó na bizwami ya mosálá nazalákí kosála. Masoló ná mókó na mókó, tó pé, masoló na mayángani, epésákí Nzelá na balakisi ya shimí bándima, tó pé, bábóya bibéngeli óyo ekelámákí. Na nyónso, nasolólákí ná balakisi 90 ya shimí (72 ya bitéyelo ya katikáti, 18 ya bitéyelo ya likoló pé boboongó).

Ya mibalé, etongami óyo ememí máí ya sika na makambo ya lexisikografí pé na makambo ya bokeli-bibéngeli ya Lingála. Boyékoli óyo ezalí kokénga na bozindó makokí ya bibandi ya bakómbó, bibéndisi ya makelelo pé basúka na mosála ya kokólisa ndoba elámbámá. Ndéngé nabimísí pé mayéboli ya bobéndisi ematísí mbángu ya bokeli-bibéngeli, kotía yangó ya komibongamisa pó bibéngeli ebimaka elongó ná ndimbola na yangó. Na boye, ezalí penzá elóko ya mosála pó na mobagoli, na kokólisa mosálá na yé.

Ya mísáto etálí monoko ya kosálela. Mosálá óyo emizalélí nzelá óyo nabimísí ya kokelela bibéngeli. Nzelá yangó ezalí boye : mokeli-bibéngeli akokanisa, akosála pé akotonga matéya na yé mbala-mókó ná yé. Na boye, nakimí kotonga libosó litéya yangó na Français tó na Anglais, na sima ndé, náyá koluka ndéngé ya kobóngola yangó na Lingála. Namónísí ke, kosála na nzelá óyo, ekolongola mokeli-bibéngeli na kaká ya komónela makambo na ndéngé ya libándá. Ekopésá yé pé, bonsómí na mosálá óyo ya kokela bibéngeli. Nzelá yangó pé nalandákí pó na kosála etongami ya bonganga óyo.

Na eténi ya mítáno pé ya súka, nasúkísí boyékoli óyo na bolakisáká elóko níní boyékoli óyo ememélí, banzebi ya lengwisitíki, bokeli-bibéngeli pé etángiseli. Na súka napésí mwá makanisi na ndéngé nazalí komónela makambo óyo esengélí kosála pé bilanga ya boluki óyo efungwámí na makambo ya lengwisitíki pé ya etangiseli pó na Afrika.

PARTIE 1

LE CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

1.1. LE CADRE

Dans plusieurs pays africains, les langues héritées de la colonisation continuent à être utilisées comme langues d'enseignement dans le système scolaire, en particulier à l'école secondaire et à l'université et surtout pour les matières scientifiques. Dans les pays du nord de l'Afrique, la langue arabe est devenue la langue d'enseignement, mais les matières scientifiques restent l'apanage des langues héritées de la colonisation. D'autres pays africains aussi, comme l'Éthiopie, utilisent les langues africaines dans certaines filières universitaires. Un effort considérable est fait en Afrique du Sud pour l'enseignement en langues africaines, alors que la Tanzanie, qui était pionnière en la matière à l'époque de son premier président Nyerere, a fait un bond en arrière, en diminuant sensiblement l'utilisation officielle du kiswahili dans les classes du secondaire et du supérieur. Dans plusieurs pays où l'anglais est la langue officielle, des langues africaines sont utilisées néanmoins comme langue d'enseignement dans les deux premiers niveaux de l'enseignement primaire. Par contre, dans les pays où le français, le portugais ou l'espagnol sont des langues officielles, cette approche est encore au niveau expérimental, comme par exemple au Mali ou au Sénégal.

Cette situation est due principalement à la politique coloniale pratiquée par les puissances d'occupation. La France, notamment, appliquait la politique d'assimilation : le français était censé être la seule langue de la République ; même les langues locales de France n'avaient donc pas droit de cité dans ses écoles. Le Portugal et l'Espagne prônaient aussi cette même politique. L'Angleterre avait par contre une approche différente, consistant à partir des langues locales africaines pour amener les apprenants à l'apprentissage de l'anglais, qui se substituait progressivement à ces langues pour devenir la seule langue d'enseignement à un niveau plus élevé. La situation de la République Démocratique du Congo occupée par la Belgique était plus proche de l'approche anglaise. Une place de marque a été accordée aux grandes langues locales comme langues d'enseignement au niveau du primaire ; le français devenait la langue d'enseignement dès la troisième année primaire, tout en laissant une place de choix aux langues congolaises comme matières.

La question de la langue d'enseignement reste un problème crucial en Afrique. Elle peut être abordée sur le plan idéologique (identitaire) ou sur le plan didactique (difficulté à enseigner et à apprendre dans une langue étrangère). Quelle qu'en soit l'approche, il s'avère qu'à l'heure actuelle plusieurs langues africaines ne sont pas dotées d'une codification et d'une terminologie spécialisée leur permettant d'assumer le

rôle de langue d'enseignement. Il se pose donc la nécessité d'un renforcement des capacités (*empowerment*) des langues africaines, afin de permettre aux enseignants de les utiliser de manière efficiente comme langues d'enseignement (Bamgbose 2011). Mon analyse se limitera au plan didactique.

Les étudiants doivent connaître ce qu'on leur enseigne, afin de s'approprier le savoir qu'ils pourront par la suite appliquer dans leur vie professionnelle ou quotidienne. Les études démontrent que la majorité des étudiants africains ont une faible maîtrise de la langue d'enseignement. Cette carence a des retombées inéluctables sur l'acquisition des savoirs enseignés dans cette langue. Le problème est aggravé par le fait que certains enseignants ont eux-mêmes une faible maîtrise de la langue d'enseignement, ce qui les empêche d'enseigner de façon adéquate dans cette langue.

En effet, sur le plan didactique, plusieurs études montrent que les élèves apprennent mieux dans leur langue première (langue qu'ils utilisent dans leur vie quotidienne). Des expériences menées sur vaste échelle en Afrique ont démontré que les élèves obtenaient de bons résultats quand ils suivaient le cursus scolaire dans leur langue première (Kembo 2000, Afolá-Amey 2005, Webb et al. 2004, Daouda 2008). Ces études montrent qu'en plus, cette approche permet aux élèves de poursuivre leur apprentissage dans une langue étrangère. Toutefois, d'après ces mêmes études, le changement de langues dans le cycle supérieur n'améliore pas nécessairement la qualité de l'enseignement, mais au contraire crée de nouveaux problèmes aux élèves, obligés d'apprendre dans une nouvelle langue qui n'est pas celle qu'ils parlent dans leur vie quotidienne.

Le cas de la ville de Kinshasa, la capitale de la République Démocratique du Congo, illustre bien cette situation. Les élèves parlent en lingála dans leur vie quotidienne, mais apprennent en français dans l'école formelle. Par ailleurs, des études montrent la faible maîtrise du français de la part de ces élèves et, parfois, même dans le chef des enseignants (Nkenda 1971, Bokamba 1986, Yawidi 2008, Saint-Moulin 2009, Nyembwe 2010, Nyembwe & Matabishi 2012).

A ma connaissance, deux voies peuvent être abordées pour tenter de répondre à la question de l'efficacité de la langue d'enseignement et, par là, de la qualité de l'enseignement :

- a) l'amélioration de la maîtrise de la langue utilisée (français, anglais, portugais ou espagnol) ;
- b) l'utilisation de la langue du milieu où est implantée l'école.

Plusieurs chercheurs se sont concentrés sur la première voie, celle de l'amélioration de la maîtrise de la langue héritée de la colonisation. À ce jour, dans les différents pays d'Afrique, plusieurs actions sont entreprises, sans grand résultat, pour amener les étudiants africains à une meilleure maîtrise de ces langues (Bamgbose

1984, Lokombe 1984, Chaudenson 1995, Nkongolo 2000, Brock-Utne 2003, Nyembwe & Koni 2004, Yawidi 2008, Qorro 2009, Noyau 2010).

La deuxième voie, celle qui est, à ce jour, moins exploitée, est l'utilisation des langues du milieu où est installée l'école et que les apprenants parlent dans leur vie quotidienne. Pour atteindre cet objectif, il existe néanmoins quelques préalables à réaliser afin de permettre aux langues africaines d'être une réponse adaptée à ce problème qui se pose à l'école africaine.

Ce travail contribue à la résolution de ce problème en proposant une méthode permettant le renforcement du vocabulaire scientifique du lingála, ainsi que sa validation et sa diffusion auprès des utilisateurs primaires, qui sont les enseignants et les élèves de la ville de Kinshasa.

1.2. LES OBJECTIFS

J'ai observé que, d'une part, ce n'est pas parce que les Kinois parlent lingála qu'ils peuvent directement l'utiliser convenablement comme langue d'enseignement et, d'autre part, bien que la maîtrise du français constitue un handicap de taille dans l'appropriation des savoirs, les parents, les classes dominantes et toute la population tiennent en estime cette langue, tandis que le lingála est sous-estimé.

Ce travail a pour premier objectif de décrire la situation sociolinguistique dans les écoles de Kinshasa. La collecte des données effectuée sur le terrain visait à décrire le lingála que les locuteurs en général et les enseignants en particulier utilisent aussi bien dans la communication de tous les jours que dans le discours de spécialité.

La question de la langue d'enseignement ne se limite pas à la production d'un vocabulaire scientifique. Elle s'étend aussi à la manière dont un discours élaboré peut être construit dans cette langue. Ainsi, le deuxième objectif de ce travail est d'ordre syntaxique. L'approche structurale développée dans ce travail expose les différents outils que les locuteurs mettent en place pour, d'une part, éviter les ambiguïtés structurales et, d'autre part, produire des termes composés à partir des syntagmes nominaux et verbaux.

Le troisième objectif est celui d'établir une méthodologie morphosémantique pour générer les termes et leurs définitions dérivationnelles en lingála, en se basant sur un des mécanismes de création terminologique utilisés par les locuteurs de cette langue, à savoir la dérivation. Ceci permet d'améliorer l'offre dans la terminologie proposée. Le lexicographe dispose alors d'un terme candidat et sa définition sommaire.

Il ne suffit pas de créer des termes et le discours de spécialité. Faut-il encore que les utilisateurs valident ces créations et puissent les utiliser. C'est pourquoi le quatrième objectif de ce travail est celui de tester une approche efficace pour la validation

et la diffusion de cette terminologie auprès des utilisateurs primaires, qui sont les enseignants.

1.3. L'HYPOTHÈSE ET MA RÉOLUTION D'ÉCRIRE CE TRAVAIL EN LINGÁLA

Les objectifs poursuivis dans ce travail visent à vérifier l'hypothèse selon laquelle le lingála peut être doté d'une terminologie et d'un discours élaboré lui permettant d'être utilisé comme langue d'enseignement et véhicule de sciences. Si cette hypothèse est vraie, cela implique que je peux aussi réaliser ce travail en lingála. Pour être cohérent avec moi-même, j'ai donc conçu, pensé et écrit cette thèse directement en lingála. Ce texte en français est une traduction que j'en ai faite à posteriori. En procédant de la sorte, ce travail a également apporté la confirmation de ce que j'avance : la production scientifique directement dans la langue contribue au renforcement de la langue, d'autant plus que, tout au long de ce travail de rédaction, en dehors des centaines de termes chimiques créés, près de cinq cents termes (voir annexe 2) relatifs à la linguistique et aux sciences de l'éducation ont été générés dans le flot de la production des phrases. Toutefois, les termes de linguistique et des sciences de l'éducation générés n'ont pas été l'objet de validation dans le cadre de cette thèse. Ils ne seront donc pas décrits. Le texte original de cette thèse en lingála forme le tome II de cette thèse.

1.4. LA STRUCTURE ET L'ORIGINALITÉ DE CE TRAVAIL

Ce travail se subdivise en cinq parties. Il décrit et analyse la situation sociolinguistique actuelle du lingála utilisé dans la ville de Kinshasa, en général, et, en particulier, dans les salles de classe. Il examine ensuite les méthodologies qui permettent de créer des termes de spécialité et de produire des discours élaborés.

La première partie fixe le cadre dans lequel nous allons évoluer. Elle est composée de trois chapitres. Le premier chapitre décrit le contexte dans lequel ce travail a été effectué. Le deuxième chapitre aborde la base théorique qui sous-tend ce travail. Il s'agit de la notion d'*empowerment* d'une langue ou renforcement des capacités d'une langue. L'*empowerment* d'une langue a deux volets : asseoir les capacités de la langue et en renforcer la connaissance auprès de ses locuteurs. Dans ce chapitre, j'expose la méthode de création terminologique que je préconise consistant à penser, à travailler et à produire des leçons de chimie directement en lingála. J'ai donc évité de produire d'abord un texte en français ou anglais et de le traduire ensuite en lingála. Je montre comment cette approche évite au terminologue les contraintes de la vision extérieure des choses et lui confère l'autonomie dans le travail de création terminologique. Le

troisième chapitre décrit la méthodologie suivie pour collecter, analyser et interpréter des données.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette thèse sont basés sur un travail de terrain d'environ huit ans (2004-2012). En effet, la variété du lingála utilisé à Kinshasa, l'utilisation du lingála dans les salles de classe, les structures dérivationnelles et leurs définitions, les structures des termes composés et les stratégies de désambiguïsation décrites dans ce travail sont basées sur mon enquête de terrain, qui a abouti à la constitution du corpus que j'ai utilisé pour les analyses et les interprétations. C'est ce travail de terrain qui est décrit dans le chapitre 3. Par rapport à la question de l'orthographe, cette thèse propose une orthographe pour la variété de lingála parlé à Kinshasa et à Brazzaville. Cette orthographe tient compte des recommandations faites par les linguistes congolais réunis en colloque en 1974 dans la ville de Lubumbashi (CELTA 1974) et des données des productions écrites actuelles des locuteurs (après l'année 2000).

La deuxième partie examine la situation sociolinguistique actuelle dans la ville de Kinshasa en général et dans les salles de classe de cette même ville en particulier. Le chapitre 4 expose les grandes variétés du lingála actuel. Je détaille chacune des variétés et j'en montre les ressemblances et les dissemblances entre elles. Il s'agit de : *lingála lya Makanza* (LM), *lingála ya Équateur* (LC) et *lingála ya Kinshasa* (LK). En effet, j'en ai analysé plusieurs registres, notamment le lingála parlé en famille, dans la rue, dans les transports en commun, au marché, dans des bureaux, à la télévision, à la radio et sur internet. Partant de mes enquêtes de terrain, j'ai pu caractériser les différents registres suivants du *lingála ya Kinshasa* : *Lingála ya sóló* (LS), *Lingála Facile* (LF), *Lingála ya bayanké* (LY) et *Langála* (LA). Le chapitre 5 décrit la diglossie lingála-français dans les écoles de la ville de Kinshasa. Ce chapitre a pour objectif de répondre à ces questionnements : les enseignants utilisent-ils le lingála dans leurs enseignements ? Si tel est le cas, de quelle variété et de quel registre s'agit-il ? Comment abordent-ils la question des termes de spécialité ? Dans le chapitre 6, j'analyse le lingála utilisé par les enseignants de chimie. Cette analyse a pour but d'identifier la manière dont ces enseignants arrivent à produire et à définir les termes de chimie en lingála. Ces données ont été recueillies par élicitation et lors des leçons afin de permettre une analyse comparée. J'illustre donc la production langagière des enseignants en lingála en commentant ces données de terrain. Il s'agira donc d'une démarche épistémologique de certaines notions de base de chimie où j'analyse comment les enseignants abordent ces notions en lingála, alors qu'ils les ont apprises en français.

Dans le contexte scolaire, le lingála a souvent été abordé dans l'optique d'études visant à décrire le français des élèves ou des enseignants (Nkenda 1971 & 1973, Lokombe 1984, Nkongolo 1998, Manduku 2004, Nyembwe & Koni 2004, Ilunga 2006, Ekwa 2008, De Saint Moulin 2009, Kupelesa 2010, Nyembwe 2010,

Nyembwe & Matabishi 2012). Cette thèse adopte un paradigme contraire, où l'usage du lingála est analysé dans le but de décrire la légitimation de son usage dans la salle de classe. En ce qui concerne les variétés, la variété parlée à Kinshasa et à Brazzaville a toujours été analysée en tant que basilecte d'un continuum *lingála lya Makanza-lingála courant-lingála ya Kinshasa*. Cette thèse s'intéresse en détail à la variété de Kinshasa et Brazzaville. Mes enquêtes révèlent que cette variété a ses propres registres, avec un registre élaboré (*lingála ya sóló*) qui est utilisé dans les documents écrits ainsi qu'un registre parlé, le *lingála facile*. La description du *lingála ya sóló* et du *lingála facile* constitue aussi une contribution de cette thèse.

La troisième partie de ce travail est consacrée à l'analyse syntaxique des ambiguïtés structurales et celle des structures générées par les mécanismes de composition et dérivation. Le chapitre sept expose les règles de réécriture de la proposition en lingála, ainsi que les différents tests (focalisation, effacement, antéposition, insertion) que j'ai appliqués au lingála pour identifier les différents constituants (syntagmes nominaux, syntagmes verbaux, compléments). De ces structures syntagmatiques, j'arrive à identifier les différentes structures de termes composés. Le chapitre huit analyse les limites syntaxiques et sémantiques de la dérivation.

Sur le plan de la linguistique, cinq ouvrages peuvent être spécialement pris en compte dans la description globale de la grammaire du lingála (Bwantsa 1970, Dzokanga 1979, Bokamba 2004, Motenge 2006, Meeuwis 2010). Cette thèse se distingue de ces publications, dans la mesure où les différents aspects de la composition et de la dérivation sont abordés ici de façon détaillée et qu'ils sont basés sur les données d'un corpus conséquent (voir chapitre 3), comme je viens de l'évoquer au début de cette section. En effet, la syntaxe du lingála reste faiblement décrite dans la littérature. Les études les plus détaillées sont celles de Ndinga Oba (1971) et d'Adoua (1984) qui décrivent la synthématique, la syntagmatique et l'énoncématique du lingála. Ces descriptions sont donc dans une approche fonctionnelle. Mukash (2004), adoptant aussi l'approche fonctionnelle, insère le lingála dans l'analyse globale des langues bantu du Congo. Nzanga (1991) aborde sommairement l'analyse distributionnelle pour illustrer la situation des extensions verbales. Dans ce travail, la syntaxe est abordée essentiellement par l'approche structurale (grammaire syntagmatique, arborescence, analyse des constituants immédiats, opération d'identification des compléments du verbe,...). L'analyse distributionnelle est appliquée au lingála dans le but de décrire spécialement le syntagme nominal et verbal. Cette thèse propose donc une contribution dans la compréhension des mécanismes de désambiguïsation et de composition mis en place par des locuteurs du lingála. La morphologie du lingála et la dérivation ont été largement exposées dans la littérature (notamment Ndinga Oba 1971, Dzokanga 1979, Nzanga 1991, Edema 2008, Meeuwis 2010), sans pour autant aller dans le détail des vérifications de l'hypothèse selon laquelle les différents affixes (les préfixes nomi-

naux, les extensions verbales, les finales) peuvent enrichir le vocabulaire scientifique du lingála. Cette thèse reprend la description des structures dérivationnelles de manière détaillée dans une optique sémantique et syntaxique. J'analyse les ambiguïtés structurales que peuvent engendrer l'augmentation ou la diminution des valences de ces verbes dérivés pour les quatre extensions verbales (-is-, -el-, -am-, -an-) ainsi que les doubles dérivationnelles. Les sélections sémantiques et catégorielles de ces verbes dérivés sont aussi abordées. Cette nouvelle approche est importante pour quiconque veut utiliser ce mécanisme interne de création de mots en terminologie. Il s'agit en fait de vérifier le bon fonctionnement des termes composés et des verbes dérivés dans une phrase.

La quatrième partie expose l'outil que je propose pour le renforcement du vocabulaire scientifique par un mécanisme interne. Ndinga Oba (1971) a répertorié les différentes structures lexicologiques du lingála pouvant servir à créer des néologismes en lingála, sans pour autant identifier les structures attestées dans la langue naturelle. Le chapitre 9 décrit les structures lexicologiques que j'ai identifiées à partir du corpus (chapitre 3) et qui permettent de générer des verbes, ainsi que des noms déverbatifs. J'ai en plus produit une ontologie de définitions dérivationnelles. Je décris en détail chaque combinaison *préfixe-extension verbale-finale* et la définition correspondante. J'expose enfin mes résultats et réflexions sur l'attitude que devra adopter le terminologue dans son activité de création de termes.

Le chapitre 10 constitue l'application de cette méthodologie de création terminologique proposée dans le domaine de la chimie. J'analyse les travaux de terminologie de chimie en lingála connus à ce jour. Il s'agit essentiellement des travaux de Diambu (2001), Mukinayi (2011) et moi-même (Sene Mongaba 2012e) en ce qui concerne les éléments chimiques et autres notions de base de la chimie. Je décris le travail de création de termes correspondant aux êtres chimiques (éléments, atomes, molécules, ions, particules subatomiques). J'argumente pourquoi dans cette partie les chercheurs ont plutôt utilisé les adaptations morpho-phonologiques des termes issus surtout du grec ancien et du latin. Enfin, je décris le travail de création terminologique en ce qui concerne des processus, des phénomènes et des grandeurs et mesures en chimie. J'argumente aussi pourquoi pour cette partie les terminologues font recours à la dérivation et à la composition. Sur base de toutes les données aussi bien sociolinguistiques, linguistiques, lexicographiques et terminologiques exposées et analysées jusqu'ici, je décris dans le chapitre 11, la démarche que j'ai suivie pour concevoir un dictionnaire de chimie (français-lingála) à l'intention des élèves et enseignants de la troisième année scientifique. Il s'agit là d'illustrer comment le chercheur peut proposer des supports pédagogiques dans la langue de l'apprenant, même si cette langue n'est pas reconnue comme langue d'enseignement, mais qu'en réalité elle est utilisée pour transmettre les savoirs en classe. Enfin, le chapitre douze décrit les différentes straté-

gies que j'ai expérimentées sur le terrain pour la validation et la diffusion de ces termes de spécialités auprès des enseignants de chimie des écoles de Kinshasa.

Ce travail s'intègre dans le cadre plus global des travaux axés sur l'*intellectualisation* des langues africaines qui sont aussi menés un peu partout en Afrique, particulièrement en Afrique du Sud (Howies 2001, Howies & Plomp 2003, Reddy et al. 2006, Alexander 2007, Laffon & Webb 2007, Maseko 2009, Adams & Sewry 2010, Louw et al. 2011, Nchabeleng 2011). Il s'agit de travaux concernant la création des termes des spécialités dans les langues africaines, ainsi que l'usage de ces langues comme langue d'enseignement des matières scientifiques.

La contribution de mon travail dans ce champ de recherche comporte trois volets. Premièrement, j'ai évité la tentation de me limiter à mettre au point les différentes stratégies de création de termes et de créer effectivement ces termes tout en négligeant l'aspect de la validation par les utilisateurs. À chaque étape de ce travail, j'ai veillé à soumettre aux utilisateurs (enseignants de chimie en particulier) mes travaux de création terminologique et de production des définitions. Les discussions individuelles et en conférence avec les enseignants de chimie ont permis de valider ou de rejeter certaines de mes propositions et d'en avancer d'autres. Au total, j'ai consulté 90 enseignants de chimie, soient 72 du secondaire et 18 de l'enseignement supérieur et universitaire.

Deuxièmement, cette thèse apporte aussi une contribution sur le plan de la lexicographie et de la terminologie du lingála¹. Elle vérifie dans le détail les potentialités des préfixes nominaux, des extensions verbales et des finales dans l'enrichissement du vocabulaire élaboré. La production des définitions dérivationnelles améliore l'offre dans la systématisation de la création terminologique, dans la mesure où le lexicographe ou le terminologue dispose non seulement des néologismes éventuels, mais de définitions qui le guident dans son travail. Cette thèse constitue donc un outil pour le lexicographe.

Troisièmement, sur le plan global du renforcement des capacités des langues africaines, le fait que le travail soit conçu, produit et rédigé intégralement en lingála constitue également une contribution dans la méthodologie de travail pour les chercheurs qui évoluent dans le domaine de l'intellectualisation des langues africaines.

La dernière partie est réservée à la conclusion générale concernant l'apport de ce travail, pour la sociolinguistique, la lexicographie et la didactique. Enfin, elle expose quelques perspectives d'avenir concernant les actions à mener et des champs de recherche qui s'ouvrent dans le domaine de la linguistique et de la didactique. Pour les

¹ Dans ce travail, la terminologie est entendue comme une lexicographie de spécialité (Bergenholtz & Tarp 1995).

décideurs politiques, ce travail montre qu'il est possible d'enseigner dans les langues africaines, tout en adoptant un discours élaboré et spécialisé.

1.5. LES LIMITES DE CE TRAVAIL

Je limite mon sujet au lingála parlé à Kinshasa et Brazzaville et à la chimie de la troisième année secondaire des écoles de Kinshasa. Néanmoins, étant donné que la plupart d'écoles de type formel n'acceptent pas que leurs enseignants recourent au lingála dans leurs leçons au quotidien, afin de mieux étudier le lingála tel qu'il est actuellement parlé et utilisé dans l'enseignement, il m'a été plus productif d'observer des institutions de formation qui emploient ouvertement le lingála comme langue d'enseignement, ce qui est le cas dans les formations du type non-formel. J'ai donc pu assister et observer longuement les enseignements dans la filière de la coupe-et-couture.

Ce travail ne peut pas prétendre avoir épuisé toutes les potentialités dont le lingála et le locuteur du lingála disposent pour renforcer le vocabulaire scientifique et le discours spécialisé de cette langue. En outre, le fait que cette étude ne prend en compte que la phonologie, la morphologie et la syntaxe du *lingála ya Kinshasa*, laisse de côté d'autres constructions que pourrait générer par exemple le *lingála lya Makanza*. Néanmoins, le chercheur qui utiliserait cette dernière variété ou une autre langue africaine, n'aura qu'à adapter notre approche en tenant compte de la phonologie, de la morphologie et de la syntaxe de cette variété ou de cette langue.

1.6. QUELQUES DÉFINITIONS UTILES

Dans ce travail, je ferai souvent recours aux termes suivants : *concept*, *signifié*, *mot*, *terme*, *signifiant*, *terme de spécialité*, *discours de spécialité* et *discours élaboré* (Diki-Kidiri 2008 : 31-33). Je les définis de la manière suivante.

Prenons l'exemple de « couteau ».

Le Concept est l'idée maitresse qui est à la base de la création d'un objet ou d'un fait. *Le Signifié* est la manière de considérer l'objet ou le fait, son importance, son rôle, sa beauté, sa bonté, sa laideur, ses défauts, toute la description qui permet de saisir la quintessence de l'objet ou de ce fait. *Le concept* et le *signifié* ne sont pas liés à la façon dont l'objet ou le fait est appelé. C'est le *terme* qui indique la façon dont l'objet ou le fait est appelé. Ainsi, l'objet dont il est question dans notre exemple sera appelé « couteau » en français et « mbeli » en lingála. Le terme « mbeli » est un mot lingála et le terme « couteau » est un mot français. *Le signifiant* est l'écrit ou le parlé : mbeli, couteau. Le terme « *terme* » est donc utilisé ici pour indiquer le mot d'une langue utilisé pour nommer un concept déterminé.

Le *terme de spécialité* est un terme utilisé dans un domaine scientifique ou technologique bien déterminé, avec une définition bien délimitée dans l'entendement de l'ensemble de la communauté scientifique ou technologique qui l'utilise. Le mot «concentration» en chimie a un contenu bien déterminé, compris par les chimistes, et différent du sens général que ce mot revêt dans le langage général. Le *discours de spécialité* est un discours qui utilise la syntaxe de la langue générale avec des termes de spécialité, dans le but de communiquer les savoirs en rapport avec cette spécialité. Le *discours élaboré* est compris dans le sens où le locuteur essaie de raffiner son discours en utilisant des formes syntaxiques moins ambiguës et chaque terme dans un sens plus spécifique tenant compte des nuances, dans le but de transmettre le plus fidèlement possible le message qu'il veut communiquer. Le discours élaboré vise aussi à respecter les règles de bienséance dans la société.

1.7. L'ORTHOGRAPHE UTILISÉE DANS LA RÉDACTION DE CE TRAVAIL

Le lingála, comme le reste des langues du Congo, n'a pas encore d'orthographe officielle et reconnue par tous (Meeuwis 2010 : 34-37). Les linguistes congolais, dans leur premier colloque, tenu dans la ville de Lubumbashi en 1974 (CELTA 1974 : 148), avaient rédigé une série de recommandations sur l'orthographe des langues congolaises. Ces recommandations ne sont malheureusement pas suffisamment diffusées auprès des locuteurs du lingála, comme d'ailleurs auprès des locuteurs des trois autres langues (Edema 2003, Kabuta 2006b, Kadima 2006). En outre, il importe de remarquer que, puisque, jusqu'à présent, l'État n'a pas promulgué une orthographe officielle, chaque locuteur écrit le lingála sur base de sa propre instruction. Or, dans la plupart des institutions scolaires, l'on apprend à lire et à écrire en français et la tendance est dès lors d'écrire le lingála en se basant sur les leçons d'orthographe du français. Par contre, le lingála est au fait relativement facile à écrire, puisque, pour la plupart des mots, l'orthographe est proche de la chaîne phonétique.

L'orthographe des langues congolaises ne fait pas toujours l'unanimité, aussi bien de la part des linguistes que des locuteurs en général. Concernant le lingála, les points de divergence concernent essentiellement la manière de noter les tons, les voyelles qui se suivent, les consonnes complexes, l'interchangeabilité de *u* et de *o*, le [ɛ] (*ε* ou *e*), le [ɔ] (*ɔ* ou *o*), l'élision des nasales initiales et les emprunts (CELTA 1974, Bokula 1987, Muwoko 1990a, Edema 2008, Meeuwis 2010, Sene Mongaba 2011a).

Des voies pour cette standardisation existent si on part des recommandations de 1974 et on tient compte des évolutions de la langue jusqu'à ce jour. En effet, le marquage des tons montre son caractère indispensable en ce qui concerne la désambiguïsation

tion des homographes, mais, en général, les locuteurs ne l'emploient pas. Ceux qui le font se limitent à noter le ton haut pour distinguer des homographes. Actuellement, le *lingála ya Kinshasa* n'utilise que 5 voyelles et les apertures de /e/ et de /o/ n'introduisent pas de nouvelles lexies. Des lettres comme *r* et *h*, ainsi que les voyelles nasales, sont présentes. En ce qui concerne les fricatives et les occlusives prénasalisées, à Kinshasa, la prénasalisée sourde en position initiale du mot est remplacée par son équivalent non dénasalisé. Ainsi, certains auteurs écrivent *mp*, *mf*, *nk*, *nt*, *ns*, tandis que d'autres n'écrivent que *p*, *f*, *k*, *t*. Concernant les mots d'emprunts, pour Maalu-Bungi¹, du moment qu'un mot est emprunté, il fait partie intégrante de la langue et peut donc subir cette adaptation orthographique. Toutefois, parfois des locuteurs, conscients du fait que ce mot est un mot français, préfèrent l'écrire avec l'orthographe du français.

Quoiqu'il en soit, comme le souligne Edema (2003 : 76), il est plus que temps que les linguistes et les autorités politiques se réunissent pour normaliser l'orthographe et légiférer en la matière. En attendant que l'État congolais prenne ses responsabilités, à mon avis, il serait préférable que lorsqu'un auteur opte pour une orthographe, il s'y tienne tout au long du texte qu'il produit, pour que le lecteur ne se perde pas. Ceci améliorera sans aucun doute la lisibilité du texte.

L'orthographe que j'ai utilisée dans la rédaction de la version originale de cette thèse est, en soi, l'orthographe que je propose d'adopter pour le lingála.

Je signale de prime abord que je n'écris pas en *lingála lya Makanza*, mais en *lingála ya Kinshasa*. Je décrirai d'ailleurs en détail les différentes variétés du lingála dans le chapitre 4.

En ce qui concerne les voyelles, j'utilise les cinq voyelles suivantes : *a*, *e*, *i*, *o*, *u*. J'utilise le marquage intégral des tons hauts, même si, à mon avis, le marquage réduit aurait suffi à la désambiguïsation. Je ne note pas les tons bas. J'ai fait le choix du marquage intégral parce que cette précision est utile dans les logiciels de traitement de langage naturel, tel qu'Unitex, que j'utilise (voir chapitre 9). Il est, en effet, plus aisé d'éliminer par la suite le marquage de tons d'un texte que de l'ajouter.

(1)

ta-tá ; mo-ngó-ngó

En ce qui concerne les noms composés en reduplication, les mots sont attachés formant une seule chaîne de caractères.

(2)

míngimíngi (souvent, *litt. nombreux nombreux*)

¹ Maalu-Bungi est professeur des littératures en langues congolaises et de terminologie à la faculté des lettres de l'Université de Kinshasa. Interview qu'il nous a accordée le 26 août 2010.

(3)

likolólikoló (approximativement, *litt. dessus dessus*)

máimái (dilué, *litt. eau eau*)

Lorsqu'il s'agit de deux mots différents, je les sépare par une espace dans le cas d'un mot séparable (mwána mwási fille, *litt. enfant femelle*) ou par un trait d'union, dans le cas d'un mot non séparable (mwána-mosálá domestique, *litt. enfant-travail*).

Concernant les voyelles qui se suivent, j'ai maintenu l'orthographe avec deux voyelles distinctes.

(4)

epái (chez)

koúta (provenir, venir de)

mói (soleil)

J'utilise les semi-voyelles (y, w) et non les voyelles (i, u, o) pour écrire des consonnes complexes.

(5)

nyónso (tout)

mwási (femme)

kokwéya (tomber)

Je ne note pas les nasales initiales :

(6)

mpó → pó (pour)

nsósó → sósó (poule)

Pour les termes interchangeant le /o/ et le /u/, je les écris avec o.

(7)

ndáko (maison)

moto (humain)

mokongo (dos)

En ce qui concerne les mots d'origine française, j'ai opté pour l'adaptation morphophonologique lorsqu'il s'agit de mes propres écrits, mais, quand il s'agit d'une transcription, j'écris dans la forme française, puisqu'il est impossible de connaître l'orthographe que le locuteur aurait utilisée.

Mes écrits :

(8)

Lengwisitíki, matematíki, fizíki, bioloj́í,
Okomprándre, ílifo, b́isi, mwayén...

Les transcriptions :

(9)

Linguistique, mathématique, physique, biolo-
gie, Ocomprendre, il faut, bus, moyen...

Il s'agit d'une décision individuelle. Naturellement, le lecteur peut ne pas être d'accord avec mon approche ; le débat ne pourra servir qu'à renforcer l'émergence d'une orthographe standardisée du lingála. Néanmoins, il faudrait donc lire ce texte avec cette orthographe comme règle.

Pour aider le locuteur face à la terminologie de linguistique et de sciences de l'éducation que j'utilise, j'indique en note de bas de page, dans la version lingála du texte, les termes équivalents en français.

CHAPITRE 2

LA BASE THÉORIQUE : LE RENFORCEMENT DES CAPACITÉS D'UNE LANGUE

2.1. ÉTAT DE LA QUESTION

La notion d'*empowerment* est abordée dans plusieurs domaines des sciences humaines (Fraser et al. 2006, Clyne 2006, Edwards 2006, Le Bossé 2008, Maversa 2009). Dans des pays comme les USA, notamment en pédagogie, des études dans ce domaine visent à trouver et à décrire des stratégies pour améliorer la scolarité des Noirs, des hispaniques, des Blancs des milieux défavorisés ou des autochtones (Sleeter 1991, Breton 2002, Becker et al. 2002). Dans les pays africains, plusieurs études tentent de décrire l'inadaptation scolaire et les stratégies pour aider les apprenants à éviter le décrochage scolaire (Benson 2004, Amanda et al. 2005, Biseth 2006, Batibo 2009, Brock-Utne 2009, Yawidi 2009, Bamgbose 2011). En résumé, l'*empowerment* décrit le processus par lequel la personne acquiert plus de compétences, plus de pouvoir, plus d'aptitude et d'autonomie à opérer des choix et à convertir ces choix en actes. Pour l'apprenant, cela se traduit par sa capacité à comprendre et à s'approprier les enseignements qu'il reçoit, afin de pouvoir les appliquer dans sa vie professionnelle ou sociale.

Dans des domaines comme la sociologie ou l'anthropologie, les études portent sur les rapports de force entre différentes communautés (Lord 1993, Heller 2002, Brock-Utne 2003, Devisch 2003, Edwards 2006, Pützet al. 2006, Dooly 2010) : les pays émergents exigent de plus en plus des droits que jadis les pays du G8 ou du conseil de sécurité de l'ONU s'arrogeaient. Dans les négociations sur l'environnement, des États pauvres posent aussi des revendications qui empêchent parfois les États développés de décider unilatéralement. Dans des États-nations, des minorités ou des communautés dominées tentent, pacifiquement ou par la violence, de recouvrer des droits dans lesquels elles s'estiment lésées. Les États colonisés par d'autres se battent et obtiennent l'indépendance. La mondialisation actuelle engendrent de nouveaux rapports entre États ou encore opposent des États à des entreprises multinationales et enfin les entreprises multinationales aux communautés locales. Toutes ces réalités sont autant de pratiques sociales qui constituent des sujets de recherche sur l'*empowerment* (Le Bossé 2008). Dans ce sens, l'*empowerment* peut être décrit comme le processus permettant à la communauté dominée d'acquérir de plus en plus d'autonomie pour effectuer ses propres choix. Souvent, la notion d'*empowerment* est rendue comme un

processus visant à renforcer les capacités de ceux qui n'en avaient pas, comme l'on pourrait le lire chez Mavesera (2009 : 30), pour qui

Empowerment means to give power or authority to a group of people previously excluded from the mainstream.

Sur le plan de la sociolinguistique, les auteurs analysent la situation des langues minoritaires, des langues en danger, des langues dominantes, des multilinguismes ou plus globalement de contact des langues (Clyne 2006, Mufwene & Vigouroux 2008, Bullock et al. 2009).

Par rapport aux langues en danger, les recherches-action sont menées par des sociolinguistes, dans l'optique, par exemple, de sensibiliser l'opinion pour éviter l'extinction de ces langues. D'autres études visent à sauvegarder ce qui peut encore l'être dans ces langues qui, à coup sûr, vont finir par disparaître. En Afrique comme ailleurs, plusieurs langues ayant un nombre limité de locuteurs font l'objet de travaux de sauvegarde par le répertoriage des savoirs ancestraux ou par la description linguistique (phonologie, morphologie, etc.) ou anthropologique. D'autres langues, comme le latin, tout en n'étant plus parlées, font l'objet de plusieurs études, dans la mesure où elles continuent à être enseignées et leur connaissance sert à la compréhension des étymologies dans des langues qui en dérivent, dans le droit ou dans divers disciplines scientifiques.

La description et l'analyse de la diglossie ou polyglossie, de l'alternance codique, du conflit linguistique et de la légitimation des langues constituent aussi un champ de recherche des rapports langue dominée-langue dominante. Face à la domination de l'anglais au Canada, par exemple, plusieurs chercheurs francophones mènent des recherches dans le but de permettre au français de résister à l'anglais (Heller 2002). Plusieurs études décrivent la situation belge, où la communauté néerlandophone a beaucoup œuvré pour permettre à sa langue d'acquérir plus d'autonomie par rapport au français (Vogl & Hüning 2010). Pour des raisons de colonisation, certaines langues européennes sont arrivées en Afrique et y sont restées. Dans l'Afrique du Sud de l'époque de l'apartheid, l'afrikaans a bénéficié d'un soutien poussé de la part de la communauté afrikaner pour juguler l'hégémonie de l'anglais, d'une part, et d'autre part pour dominer les langues africaines. Dans l'ensemble de l'Afrique actuelle, plusieurs études décrivent l'impact de l'utilisation des langues héritées de la colonisation comme langues officielles, ainsi que la diglossie langue officielle-langue véhiculaire ou langue véhiculaire-langue vernaculaire et enfin les représentations linguistiques des locuteurs (Alexander 2006, Alexander 2007, Brock-Utne 2009, Bamgbose 2011, Bokamba 2011). En outre, la société africaine a connu un

changement du point de vue sociolinguistique avec l'émergence de grandes villes. Dans chacune de ces grandes villes, il arrive souvent qu'une langue prenne le dessus sur les autres, tout en intégrant en son sein les apports lexicaux, grammaticaux et phonologiques des autres langues qu'elle a éjectées. Certaines de ces langues véhiculaires qui, jusque dans les années 80 du vingtième siècle, semblaient être décrites comme n'appartenant à aucune communauté linguistique, sont devenues des langues des natifs de ces villes, qui eux-mêmes ne considèrent plus les langues de leurs grands-parents comme étant les leurs. Ces langues sont surtout présentes dans les grandes villes, où elles côtoient les langues véhiculaires africaines. Plusieurs études se penchent sur ces phénomènes de contact, comme par exemple la pidginisation et le mélange ou l'alternance codique (Mufwene 2005, Derek 2006, Mufwene 2008). Tel est le cas du lingála dans les villes de Kinshasa et de Brazzaville.

Ngugi wa Thiongo (1986) défend le fait que la littérature africaine doit être écrite en langue africaine. Cette affirmation, sur le plan théorique, pose, d'une part, la question de la relation entre la culture d'une communauté linguistique et sa langue et, d'autre part, celle de la relation entre la langue support d'une production culturelle et le cible que l'on vise dans cette production culturelle. À mon avis, le débat sur le renforcement de capacité d'une langue se pose en amont. Si je veux m'exprimer dans ma langue, est-ce que je dispose d'outils me permettant de le faire ? Si tel n'est pas le cas, soit je m'exprimerai dans une langue qui dispose de ces outils, soit je créerai des outils pour m'exprimer dans ma langue. La question de Ngugi est celle de savoir si je saurai m'exprimer dans une langue autre que la mienne avec la même profondeur et pertinence que dans ma langue. La question subsidiaire concerne le résultat de la communication par rapport à l'interlocuteur. Mon interlocuteur comprend-il ce que je lui dis ? Pour répondre à cette question, il faudrait que l'on détermine au préalable l'interlocuteur.

Le *language empowerment* ne se limite pas à des langues dominées, minoritaires ou en danger. La majorité des États renforcent les capacités des langues qu'ils se choisissent comme langue d'enseignement et de l'appareil de l'État. L'on pourrait citer le cas de l'Italie, qui a renforcé les capacités du vernaculaire de la Toscane au détriment des autres langues italiennes désignées sous le vocable de dialectes¹ (Trovato 2012), la France qui a privilégié le français (Calvet 1987), le français en Wallonie et le néerlandais en Flandre (Vogl & Hüning 2010).

Dans d'autres cas, par contre, cette notion peut aussi être évoquée lorsqu'il s'agit de stratégies pour renforcer les capacités dans la langue dominante ou interna-

¹ Propos que j'ai recueilli préalablement auprès de Sara Mortoni (traductrice-juriste) qui m'a largement expliqué les rapports entre la langue italienne et les autres langues régionales désignées sous le vocable *dialecte*.

tionale (Hussain et al. 2009). J'ai effectué un séjour d'observation en Suède (2010) et en Malaisie (2011) où un effort continu est consacré à l'appropriation de l'anglais. En Corée du Sud, en Malaisie, des débats de société concernent la place de l'anglais dans le système éducatif. Comme je l'ai dit plus haut, en Afrique, plusieurs études cherchant à améliorer l'enseignement des langues européennes sont en cours.

On observe aussi que même un groupe qui appartient déjà à la culture dominante peut travailler au renforcement de ses capacités. Le France organise, d'une part, la résistance face à l'anglais et, d'autre part, le maintien de l'hégémonie de la langue française dans les pays africains à travers l'organisation internationale de la francophonie (Sene Mongaba 2010c). L'Angleterre, à travers du Commonwealth, cherche aussi de maintenir la puissance de l'anglais. À côté de ce renforcement politique, l'on note aussi le renforcement de ces capacités à travers d'outils culturels, scientifiques et économiques. Le cinéma et la musique américains, tout comme le contrôle de la plupart des outils de nouvelle technologie de l'information aux mains des Américains, font que l'anglais dit américain s'installe dans le monde, parfois au détriment de la variété britannique. Le fait que la majorité des publications scientifiques se fassent aujourd'hui en anglais renforce la capacité de cette langue (Harper 2011). La puissance économique chinoise et sa démographie font que le mandarin se renforce de plus en plus.

Un autre champ de recherche, beaucoup plus important en nombre de travaux, concerne la question linguistique dans le cadre de la mondialisation, où l'anglais est vu soit comme prédatrice, soit comme langue à s'approprier pour prendre part à ce processus. Ce système de langue dominante-langue dominée peut se situer par exemple dans les couples anglais-autres langues européennes, langues européennes-langues africaines, langues africaines de grande expansion-langues africaines locales, anglais-langues asiatiques, langue asiatiques de grande expansion-langues asiatiques locales, etc. Si l'on examine de près, les études sociolinguistiques relatives à la mondialisation rentrent dans un cadre plus général, que Calvet (1987) qualifie de guerres de langues.

Toutes ces études sociolinguistiques analysent la relation qui existe entre le pouvoir et la langue, comme l'intitule John Edwards dans son article *The language of the power, the power of the language* (2006 : 13-35).

On peut observer que les langues internationales sont aussi les langues portées par la puissance politique et économique. Cela ne correspond pas à une fatalité, mais à un état de choses qui évolue dans le temps. Les aspirations politiques les plus radicales se manifestent aussi par la volonté d'imposer sa langue au reste de l'espace vital (nationalisme, colonialisme, mondialisation) ou de militer pour la reconnaissance de sa langue (revendication régionale, lutte d'indépendance, droits de l'homme, etc.). La connaissance étant un pilier non négligeable du pouvoir (Edwards 2006 : 15), le

processus d'*empowerment* implique donc la maîtrise de la connaissance et l'on se rend vite compte que l'appropriation du savoir passe au préalable par la maîtrise de la langue dans laquelle ce savoir va se transmettre. Bien qu'Edwards insiste pour ne pas donner à la connaissance autant d'importance qu'il n'en faut, l'on ne saurait éviter de constater que les nations où les citoyens ont un niveau de vie matériel plus élevé, sont aussi des nations où l'appropriation des savoirs scientifiques et technologiques est très avancée.

S'il est communément admis que les locuteurs des langues en danger sont souvent incapables de renforcer leur propre langue, cela révèle en effet la dure réalité du monde, où seul les plus aptes persistent. Les bonnes volontés dans les communautés dominantes n'arriveront pas à renforcer une langue dominée jusqu'à empêcher son extinction, si ses propres locuteurs n'en sont pas capables. Cette capacité englobe aussi la capacité de résister aux assauts conscients des responsables politiques des communautés des langues dominantes. La question ne résulte pas seulement de la relation, par exemple, langue européenne-langue africaine, mais aussi entre les langues d'une même zone, comme par exemple au Congo, entre le lingála et les autres langues du pays.

Edwards (2006), tout comme Bourdieu (1982), reconnaît le rôle de l'école comme véhicule de la langue de la classe dominante et de la maîtrise de l'instrument du pouvoir.

Comme le conclut Edwards (2006 : 30), la question de l'*empowerment* culturel et linguistique ne se limite pas à prendre position et à poser des actes politiques, mais aussi à mettre des moyens conséquents pour y parvenir. Au-delà donc des revendications pédagogiques, politiques, idéologiques, sociétales, il faut mettre en route des actions spécifiques afin de rendre effectif ce processus de *language empowerment*. Plusieurs recherches actives se positionnent dans ce sens, principalement dans le domaine de la lexicographie, de la terminologie, de la linguistique appliquée, de la traduction, de la rédaction des manuels, de la communication, de la planification linguistique, de la codification et normalisation, etc.

Ce travail se situe donc dans ce champ de recherche-action, dans le but de contribuer à la méthodologie de renforcement des capacités d'une langue en général et du lingála de manière spécifique.

2.2. LES ENJEUX DE L'EMPOWERMENT DES LANGUES AFRICAINES

2.2.1. CONTRADICTION ENTRE LES DISCOURS ET LES FAITS

Il existe une contradiction entre la thèse qui prône l'utilisation des langues africaines et le fait de soutenir cette thèse en anglais ou en français. Pourquoi ne pas s'exprimer directement dans ces langues, au lieu de s'éterniser dans les discussions sur la nécessité d'une telle approche ? Lors de mes entretiens avec une enseignante à l'Institut Supérieur de Mbanza-Ngungu, elle m'a avoué qu'elle considérait l'idée d'écrire les sciences dans les langues africaines comme étant l'utopie d'un certain groupe de professeurs africains. Toutefois, elle a été convaincue de la faisabilité de cette idée quand elle a vu le tableau périodique de chimie que j'ai publié en 2009.

Vatomene (1983 : 119), d'ailleurs, illustre bien la difficulté qui consiste à produire du savoir relatif à une langue dans une autre langue en ces termes :

Les définitions se donnent en français ; ce qui veut dire que nous utilisons le français pour définir ces emprunts en Lingála. Le français est donc la métalangue de ce lexique.

Nous avons rencontré de grandes difficultés dans cette tâche (définir les emprunts), et les lacunes que les locuteurs de lingála pourraient découvrir dans certaines définitions, en seraient la preuve. Vu que le français a une autre structure linguistique (et une autre vision du monde) que le lingála, il nous a été quelque fois difficile de donner (en français) toutes les informations sur une entrée.

Tout au long de la rédaction et de la traduction de cette thèse, je me suis rendu compte de cette réalité. Par ailleurs, le fait de rédiger cette thèse en lingála m'a permis de confirmer que la cohérence du discours nous met en position d'écrire dans la langue que l'on veut renforcer. Si par contre je veux m'adresser à la communauté scientifique internationale, l'usage de l'anglais (et de moins en moins du français) est exigé.

Brock-Utne et Skattum (2009 : 17) reviennent sur cet obstacle dans un livre collectif sur la nécessité d'utiliser les langues africaines comme langues d'enseignement, mais le livre en question ne contient que des communications faites en anglais et en français, avec des résumés bilingues dans ces deux langues ; comme le déclarent les auteurs, faute de moyens.

We are acutely aware of the paradox this constitutes for a book focusing on the use of African languages, but it only underscores the magnitude of the difficulties that African languages are faced with.

Ce constat confirme aussi ce que j'ai évoqué au départ : malgré la bonne volonté des personnes étrangères, les locuteurs d'une langue sont les premiers acteurs pour le renforcement des capacités de ladite langue.

2.2.2. LES RETOMBÉES DE LA PRODUCTION DES SAVOIRS DANS LA LANGUE A RENFORCER

Comme je l'ai dit plus haut, le renforcement des capacités d'une langue comporte deux volets : le renforcement d'une part du vocabulaire et du discours dans cette langue et d'autre part l'amélioration de la compétence linguistique de ses locuteurs. J'ai relevé trois retombées, parmi tant d'autres, dont une communauté linguistique peut bénéficier si les locuteurs ont accès aux travaux produits dans les langues à renforcer. Ces travaux peuvent être des productions originales ou des traductions.

a) *L'accès au savoir pour les populations africaines*

En Afrique, les enseignements se donnent dans les anciennes langues héritées de la colonisation. Il s'ensuit donc que les chercheurs et les enseignants dans l'enseignement supérieur en Afrique écrivent leurs savoirs dans ces langues, que, d'ailleurs, la majorité d'Africains ne connaissent pas. Nous pouvons ainsi dire avec Qorro que ces savoirs sont mis dans des tiroirs auxquels les personnes qui en ont le plus besoin n'ont pas accès (Qorro 2009 : 73-74). Pour permettre à la population africaine d'avoir accès à ces savoirs, la première voie consiste à traduire en langues africaines ces savoirs consignés par leurs propres auteurs dans les langues héritées de la colonisation (Qorro 2009 : 77). La deuxième voie consiste à produire directement en langues africaines. En ce qui concerne la vision du renforcement des capacités des langues, la deuxième approche est la plus efficace, parce qu'elle libère l'auteur des contraintes culturelles et linguistiques. Il sera bien sûr possible d'en faire une version a posteriori dans des langues comme l'anglais ou le français, pour des raisons de positionnement académique dans la communauté scientifique internationale du domaine. Telle est la façon dont les chercheurs partout dans le monde procèdent, étant donné que les versions produites en anglais ne visent pas les communautés linguistiques des chercheurs, mais la communauté scientifique internationale. Le choix de n'écrire qu'en anglais ou en français revient à ne s'adresser qu'à la communauté scientifique interna-

tionale : il faut en être conscient. La production dans la langue de sa communauté linguistique vise à faire profiter les résultats de ses recherches à sa propre communauté linguistique.

Au niveau scolaire, ce qui constitue le principal terrain de recherche de mon travail, comme je l'ai évoqué, les enseignants recourent à un discours de chimie en lingála pour rendre accessible des notions que les élèves ne comprenaient pas en français. Ceci est monnaie courante dans plusieurs salles de classe à travers le continent africain, comme le rapportent plusieurs études (Benson 2004, Heugh et al. 2007, Orenkan 2011). Pour illustrer mon propos, je cite ce long extrait du rapport de l'Unesco parlant des expériences menées au Botswana, en Éthiopie, au Mali, en Tanzanie (Ouane & Glanz 2010 : 29) :

Les concepts scientifiques sont plus faciles à comprendre dans une langue familière. Dans une expérience menée au Botswana (Brock-Utne et Alidou, 2006 ; Prophet et Dow, 1994), une série de concepts scientifiques ont été enseignés en setswana à un groupe expérimental (Form I) et en anglais à un groupe témoin. Les étudiants ont ensuite été testés pour évaluer leur compréhension de ces concepts. Les chercheurs ont découvert que les élèves qui avaient appris ces concepts en setswana en avaient acquis une bien meilleure compréhension que ceux qui les avaient appris en anglais. Une étude similaire, avec les mêmes résultats, a été menée en Tanzanie. Des concepts scientifiques ont été enseignés à des élèves de secondaire : ceux qui les ont appris en kiswahili les ont beaucoup mieux compris que ceux qui l'ont fait en anglais (Mwinsheikhe, 2003).

En principe, ce genre d'expériences ne sert qu'à confirmer ce que le bon sens aurait accepté dès le départ. L'apprenant doit percevoir les nuances qu'exige la description d'un concept dans une langue qu'il maîtrise, d'autant plus que, même dans la langue que l'on maîtrise, il faut lire un texte scolaire ou scientifique à plusieurs reprises pour parvenir à la compréhension et à l'appropriation des savoirs consignés.

En Éthiopie, une analyse des résultats d'élèves de huitième année, entre 2000 et 2004, a montré que « la performance des élèves en mathématiques et en sciences est bien meilleure pour ceux qui

apprennent dans leur langue maternelle que pour ceux qui le font en anglais. Ces découvertes montrent que l'enseignement des mathématiques et des sciences en langue maternelle dans les grandes classes du primaire (niveaux 7 et 8) a un impact positif sur les résultats des élèves et qu'il y a peu de différence en niveau d'anglais entre les élèves qui ont appris en anglais et ceux qui ont appris dans leur langue maternelle. Ceci démontre que l'enseignement en anglais n'a pas d'effet significatif sur les résultats moyens des élèves en anglais (Ouane & Glanz 2010 : 29).

En effet, une langue peut aussi être enseignée comme discipline, au même titre que la comptabilité ou la mécanique quantique. L'apprenant doit comprendre le vocabulaire ou les règles de la grammaire, par exemple, anglaise et tenter de répondre lors du test. L'utilisation de la langue deux comme langue d'enseignement pour améliorer la maîtrise de cette langue par l'apprenant ne peut être efficace que si l'apprenant a déjà acquis suffisamment de connaissances de base de cette langue. Cette technique est utilisée par exemple dans les programmes des écoles européennes (écoles organisées par les institutions européennes et destinées aux enfants des fonctionnaires européens). Les cours comme celui de géographie et d'histoire, l'art, la musique, peuvent être donnés dans la langue deux. La nature du contenu des cours mentionnés permet à l'élève, avec relativement moins de difficultés, de comprendre les cours et d'améliorer en même temps sa maîtrise de la langue deux, qu'il apprend également en tant que matière de cours. Les matières principales restent toutefois dans la langue première de l'élève.

Au Mali, où environ 10 % des élèves du primaire sont dans des classes où l'enseignement se fait dans les premières langues, ces élèves ont cinq fois moins de risques de redoubler leur année et trois fois moins de risques d'abandonner l'école. Ces résultats sont d'autant plus significatifs que les élèves qui reçoivent un enseignement dans leur première langue sont souvent issus des populations les plus vulnérables. (Ouane & Glanz 2010 : 29)

Les enseignants et les élèves dans les écoles africaines butent plutôt sur le manque de supports didactiques dans les langues africaines. Tout au long de nos entretiens avec les enseignants, plus de 90% (225 sur 248 interviewés) m'ont rappelé la né-

cessité d'avoir des manuels écrits en lingála, afin de leur permettre d'utiliser cette langue de manière adéquate et conforme à un discours pédagogique. Ils souhaitaient en outre des manuels qui expliquent clairement la matière, avec beaucoup d'exercices résolus. Cette dernière attente rentre aussi dans le cadre de leur autoformation. Dans leur survol de la situation des langues en Afrique, Ouane & Glanz (2010 : 46) présentent aussi d'autres expériences montrant que les enseignants ont besoin d'avoir accès aux savoirs écrits dans la langue qu'ils doivent utiliser pour réexpliquer la matière :

En outre, l'expérience du Malawi, par exemple, indique que les enseignants ont besoin de manuels rédigés dans la langue d'enseignement de la matière concernée afin de pouvoir développer la métalangue appropriée nécessaire. Les enseignants ont aussi besoin de guides d'enseignement dans la langue d'enseignement. Un guide de ce type rédigé dans toutes les langues nationales a d'ailleurs été élaboré par les ministères de l'Éducation de base du Burkina Faso, du Mali et du Niger, en coopération avec InWent et GTZ. En Afrique, il existe des modèles efficaces de formation des enseignants : l'un des meilleurs modèles a été élaboré pour le projet Ife au Nigéria. Dans la plupart des classes africaines, les enseignants pratiquent déjà une forme d'éducation bilingue : ils alternent constamment entre la langue officielle d'instruction et la langue la plus familière pour les apprenants. Les enseignants ont recours à l'alternance des langues pour faciliter la compréhension de la matière enseignée. Dans certains pays, des enseignants appellent même à une refonte de la politique d'éducation concernant les langues pour une meilleure adaptation à la réalité de la classe (Ouane & Glanz 2010 : 29).

Le pragmatisme ne suffit donc pas à rendre effectif l'usage d'une langue comme langue d'enseignement. L'enseignant, bien que locuteur, doit avoir à sa disposition des supports didactiques qui lui permettront d'améliorer son discours. Les enseignants, en effet, constituent la première catégorie d'instruits africains qui ont besoin de disposer de savoirs écrits en langues africaines. Néanmoins, ceci reste aussi vrai pour toutes les catégories d'universitaires qui œuvrent dans divers secteurs socioprofessionnels.

b) *Pour modifier les attitudes négatives des locuteurs face aux langues africaines*

Plusieurs études (Napon 2003, Nomlomo 2006, Tsitsi 2008, Qorro 2009, Ali-dou 2009, Oualane & Galanz 2010, Maurer 2010) décrivent comment les parents en Afrique sont réticents à ce que leurs enfants suivent leur scolarité en langues africaines. Ils assimilent l'enseignement en langues africaines avec de l'enseignement au rabais. L'on ne peut pas convaincre les parents à changer d'attitude à coups d'argumentations, car le but premier d'un parent est de chercher un meilleur avenir pour son enfant ; or, les représentations actuelles les convainquent que cet objectif est atteint par l'acquisition des langues héritées de la colonisation. Toutefois, comme le soutient ces mêmes auteurs, en creusant davantage, on découvre que les parents ne sont pas bien informés sur les finalités de cette option. En outre, ces parents se plaignent constamment que leurs enfants n'acquièrent aucun savoir utilisable au terme de leur cycle de secondaire ou d'université. Si un élève lit un livre de comptabilité en lingála et que les parents s'aperçoivent que leur enfant, après avoir étudié dans ce livre, connaît la comptabilité, ces derniers arrêteront de dire que l'enseignement de comptabilité en lingála est un enseignement au rabais. Ces affirmations sont soutenues par les observations que j'ai faites au centre de formation en coupe et couture du CDFD¹. En effet, les parents qui amènent leurs filles pour apprendre la couture sont, au début, découragés par le fait que les enseignements se donnent en lingála. Étant donné que leurs enfants sont en situation de décrochage scolaire, ils acceptent quand même l'idée de les inscrire. Ensuite, vu les progrès réalisés par leurs enfants, ils en concluent que la connaissance du français est un défi qui n'a rien à voir avec la couture. J'ai obtenu les mêmes réponses auprès de deux parents qui ont amené leurs garçons au garage Nzau à N'djili.

Le fait de travailler et de produire des savoirs de qualité en langues africaines, permettant de former des personnes compétentes, amènera graduellement les parents à accepter l'enseignement en langues africaines et à se défaire des représentations linguistiques négatives vis-à-vis de leur propre langue.

Les parents ne sont pas les seuls à adopter cette attitude. La majorité des citoyens pensent que les langues héritées de la colonisation constituent la voie obligée pour accéder aux savoirs. Cette attitude tire son origine du traumatisme lié à la colonisation, comme les démontrent Neville (2006), Mufwene (2008) et Bokamba (2011). Pour justifier ce choix, on préfère parler de « langues internationales » en lieu et place de langues héritées de la colonisation. Les arguments faits dans ces langues héritées de la colonisation dans le but de convaincre les citoyens africains de la véracité des propos contraires (on peut mieux accéder aux savoirs par les langues africaines) ne pro-

¹ CDFD : Centre Dorcas femme et développement

duisent pas les effets escomptés. Comme je viens de le décrire au point précédent, la production scientifique en langues africaines reste par contre un moyen efficace pour parvenir à modifier cette attitude. La question de l'accès à l'emploi de qualité au terme des études reste encore un obstacle à l'acceptation des langues africaines comme langues d'enseignement par les parents.

Dans ce travail, je décris comment la terminologie contribue à améliorer l'attitude des Africains vis-à-vis de leur propre langue. Plusieurs locuteurs de langues africaines n'accordent pas un regard respectueux à celle-ci. Voir que des livres traitant des questions scientifiques et technologiques sont faits dans ces langues, avec une présentation de qualité, amène des locuteurs à considérer leur propre langue sous un nouveau regard admiratif. Enfin, le fait que ce travail soit fait par leur propre intellectuel les amène aussi à améliorer leur propre estime de soi. Je décris la démarche aboutissant à ces résultats dans le chapitre relatif à la diffusion à Kinshasa du tableau périodique des éléments chimiques (quatrième partie).

c) *La démocratie*

Une dernière retombée, qui peut paraître éloignée de la production des savoirs dans les langues à renforcer, alors qu'elle est au cœur même de cette problématique, est la question de la démocratie en Afrique. La démocratie ne limite pas au bulletin de vote : elle s'incarne dans l'organisation de la société qui fait que chaque citoyen (*mwána-mbóka*, litt. *enfant du pays*) soit en mesure de connaître et de donner son avis sur la manière dont le pays est administré et géré. Biseth (2006 : 139), qui analyse la situation défavorable des Sud-Africains ne parlant pas l'anglais ou l'afrikaans, dans le débat démocratique en Afrique du Sud, écrit ceci, à propos de la relation entre la démocratie et l'éducation :

The use of mother tongue as the language of instruction at all levels of education contributes to the recognition of different identities and cultures found in South Africa, as well as empowering the coming generations of democratic and multilingual citizens. Education and democracy are claimed to be symbiotically interrelated...The main feature of the deliberative democracy is the public discourse which takes place in political speeches, news, books, or academic discourse. To be able to participate in this discourse a good command of language is a necessary requirement.

En effet, la principale caractéristique de la démocratie délibérative est le discours public. Pour être en mesure de participer à ce discours, une bonne maîtrise de la langue est une condition nécessaire : soit on maîtrise la langue du débat, soit on a le droit d'intervenir dans sa langue.

La démocratisation ne se passe pas seulement au niveau interne mais aussi au niveau international. La question liée à la globalisation (Mufwene & Vigouroux 2008) exige que chaque individu et communauté puisse, d'une part, avoir accès aux savoirs nécessaires pour améliorer ses compétences productrices dans le secteur primaire, secteur secondaire et tertiaire et d'autre part essayer de comprendre les grands enjeux internationaux, comme le réchauffement climatique, les crédits carbone, les règles de l'OMC, la coopération au développement, les droits de l'homme, les marchés financiers, etc. Cet aboutissement n'est possible que si, dans chaque communauté linguistique, ces problématiques sont abordées dans la langue de cette communauté.

2.3. LES AXES OPÉRATIONNELS POUR UN *LANGUAGE EMPOWERMENT*

2.3.1. LE CADRE

En ce qui concerne les actions à mener, Bamgbose (2011 : 9) établit un cadre théorique à trois axes : les agents, les domaines et la portée. L'agent est celui qui opère ce renforcement. Il peut être un individu, un gouvernement, une organisation de société civile, une organisation régionale ou internationale. Les domaines d'utilisation de la langue peuvent être du domaine public comme l'enseignement, la législation, l'administration publique, la justice,... ou encore dans le domaine privé, comme dans le cadre familial ou des organisations privées. La portée peut être locale, régionale ou internationale. Le renforcement des capacités d'une langue est donc une action intégrative continue dans le temps.

2.3.2. L'AGENT

Renforcer les capacités d'une langue signifie la doter de capacités et de prestige, de manière que ses locuteurs et des étrangers puissent l'utiliser dans tous les secteurs de la vie sociale. Pour atteindre cet objectif, le travail de renforcement des capacités d'une langue est donc la charge des personnes qui ont intérêt à ce que cette langue soit renforcée, c'est-à-dire, à ce que l'information en leur possession atteigne les locuteurs de cette langue. En clair, le renforcement d'une langue concerne tout d'abord les intellectuels de cette communauté linguistique, ensuite ses responsables politiques et, enfin, les locuteurs de cette langue en général.

L'intellectuel est entendu ici comme étant une personne qui observe les difficultés qui surviennent dans sa société et essaie de réfléchir pour trouver des réponses à ces difficultés, sur base de la connaissance dont il est détenteur dans le domaine. Cette notion se distingue de ce que l'on appelle en français l'instruit : une personne qui a fréquenté l'école et y a acquis beaucoup de savoirs. Enfin, être intelligent signifie être une personne qui a la capacité de comprendre les savoirs qu'on lui transmet ou qu'on lui enseigne. Ces trois notions sont distinctes, même s'il peut arriver que quelqu'un soit à la fois intellectuel, instruit et intelligent. Pour une description détaillée du concept «intellectuel», le lecteur peut se référer aux articles de Mangu (2003) et Alexander (2007).

L'ordre de priorité que je viens d'énoncer est essentiel : ce sont les intellectuels qui sont en mesure d'organiser les savoirs d'une communauté linguistique et de connaître la méthodologie à mettre en place pour rapprocher ces savoirs de la communauté toute entière. Il est difficile que les autorités politiques aient cette compétence de leur propre chef, sans que les intellectuels ne l'aient proposé au départ. Le fait que les intellectuels d'une communauté démontrent la nécessité de renforcer les capacités d'une langue ne signifie pas forcément que les autorités politiques accepteront d'entreprendre cette démarche. La deuxième étape dans le renforcement des capacités d'une langue est donc l'engagement des autorités politiques. Ce n'est que quand, de gré ou de force, les autorités politiques y mettront des moyens que la langue pourra effectivement affermir ce renforcement.

Il arrive parfois qu'une langue s'impose par elle-même, avant que ses intellectuels et ses responsables politiques puissent s'engager dans le processus de renforcement de ses capacités. Ceci est souvent dû au fait que la culture qu'elle véhicule, ainsi que le poids économique de la zone dans laquelle cette langue est parlée, l'imposent de plus en plus au-delà de sa zone initiale, ce qui oblige un nombre croissant de personnes à la parler. Cette langue étend ainsi sa zone de locution. Ceci est le cas du lingála, comme nous le verrons, qui gagne en diffusion de par le fait que les villes de Kinshasa et de Brazzaville ont un poids économico-politique dans les deux États congolais, mais qui se répand aussi grâce à l'impact de la musique congolaise. Partant de ces villes, le lingála s'enracine dans le reste de ces pays, comme nous le constatons actuellement. Tel est aussi le cas du kiswahili à l'Est de la RD Congo, en Tanzanie, au Kenya et dans d'autres pays de l'Afrique de l'Est (Nurse & Philippson 2006, Legère 2006, Moshi 2006, Motingea 2010, Sene Mongaba 2010b).

2.3.3. LE DOMAINE

Une langue se renforce dans différents domaines de la vie dans la mesure où ses locuteurs dans ce domaine l'enrichissent. Le domaine de la terminologie scientifique et

technologique constitue un champ de recherche et de production dans l'entreprise actuelle de renforcement des langues africaines. Il s'agit d'un travail colossal à abattre. Néanmoins, il s'agit d'un travail continu : on ne doit pas considérer la création de termes de spécialité en langues africaines comme un préalable à l'utilisation de ces langues dans ces domaines. De l'emprunt massif qui, au début, peut même être considéré comme de l'alternance codique, on finit par produire des termes adaptés grâce à la maîtrise de mécanismes internes de création des mots comme la dérivation et la composition. L'importance de la description linguistique (phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique) de la langue à l'intention de ses locuteurs trouve ici toute son importance. Ainsi, la connaissance de ces mécanismes linguistiques permettra aux locuteurs en général et aux experts en particulier d'employer la langue de manière efficace et efficiente (Mochiwa 2007, Moon 2008, Chabata 2009).

2.3.4. LA PORTÉE

La portée est déterminée en rapport avec les ambitions de ceux qui veulent renforcer les capacités de la langue. Il y a parfois confusion dans les arguments contre ou pour l'utilisation des langues africaines dans l'enseignement. L'enseignement vise en premier lieu l'acquisition et l'appropriation des savoirs par l'apprenant et pour l'apprenant. Ensuite vient la capacité de l'apprenant à mettre au service de la société les compétences qu'il a acquises. Dans cette logique, la portée d'une langue est naturellement d'abord locale, c'est-à-dire, la langue de l'apprenant. Ensuite, la portée peut être nationale, régionale ou internationale, en rapport avec les objectifs que se fixe la communauté linguistique en question ou l'individu.

Cela ne signifie pas que, si une communauté linguistique n'a pas les moyens ou l'ambition de faire de sa langue une langue internationale, ses membres doivent en conséquence être formés dans une autre langue. Le renforcement de capacités d'une langue sert d'abord à permettre à ses locuteurs d'acquérir des compétences dans divers domaines de la vie pour leur propre développement et indépendance et aussi pour mettre ces compétences au service d'autres communautés qui en sont demandeuses.

2.4. LA PRODUCTION DU SAVOIR DANS LA LANGUE A RENFORCER

2.4.1. LA TERMINOLOGIE

Bamgbose (2011 : 7) pose la question de l'intellectualisation des langues africaines en termes de développement de la terminologie pour que les langues africaines puissent être utilisées dans un large éventail de domaines. Comme je l'ai évoqué dans l'introduction, plusieurs pays d'Afrique utilisent les langues héritées de la colonisa-

tion, c'est-à-dire, le français, l'anglais, l'espagnol ou le portugais, comme langues d'enseignement. Une des raisons évoquées pour ne pas utiliser les langues africaines est le manque de la terminologie scientifique requise. Ainsi, il faudrait donc créer des termes scientifiques pour faciliter la tâche des enseignants dans l'utilisation de ces langues dans l'enseignement.

Même si les travaux de terminologie dans les langues africaines ne sont pas nombreux, il faudrait savoir que ces travaux se font et sont bien avancés dans des États comme l'Afrique du Sud, l'Éthiopie, l'Érythrée, la Somalie et le Madagascar (BAKITA 1972-2004, Bamgbose 1984, Morin 1986, Mtintsilanaa & Morrisa 1988, CELTA 1995-2000, TAMA 2003, Kabuta 2008, Maseko 2009, Taljard 2011, Pansalb 2012, Sene Mongaba 2012e). En Tanzanie, plusieurs travaux ont été réalisés sur le Kiswahili, même si, à l'heure actuelle, le gouvernement n'y consacre plus autant de moyens et d'intérêts qu'à l'époque du président de la République Mwalimu Nyerere (Brock-Utne 2003, Legère 2006, Qorro 2009). Malgré le fait que les États africains n'affectent pas assez de moyens à la création terminologique, des terminologues africains poursuivent ces travaux.

Comme je le montre tout au long de ce travail, le travail de création terminologique est réalisable de façon relativement aisée. Dès lors, il faut une certaine méthodologie de la part des terminologues pour produire cette terminologie de façon efficiente (Mudimbe 1977, Sawadogo 2004, Silate 2004, Kanoute 2006, Kabuta 2008, Diki-Kidiri 2008, Kambaja 2009, Hien 2010, Taljard 2011). Deux approches complémentaires permettent d'accroître la terminologie spécialisée dans une langue : il s'agit de la production du savoir dans cette langue et de la traduction vers celle-ci. Dans le cadre de ces deux approches, le terminologue a besoin de connaître les mécanismes de création des mots dans cette langue, notamment la morphologie, la dérivation, la composition, les calques, les emprunts, ... Mon expérience m'a démontré que l'on obtient des résultats plus appropriés si l'on travaille dans le sens de la production des discours, au lieu d'essayer par exemple de traduire mot pour mot, d'une langue bien dotée vers une langue à renforcer. Ceci est lié au fait que la morphologie, la syntaxe, la sémantique et le contexte culturel de chaque langue et science sont bien distincts. La production d'un discours permet donc au terminologue de se rendre compte si le néologisme qu'il propose cadre avec ces trois paramètres dans la langue à renforcer.

L'implantation de ces néologismes est déterminante dans le processus de renforcement des capacités d'une langue. Je m'en suis aperçu au cours de mon travail de recherche. Plusieurs de mes interlocuteurs chercheurs africains, lors des entretiens qu'ils m'ont accordés, et aussi plusieurs études (Silate 2004, Kanoute 2006, Tourneux 2006, Diki-Kidiri 2008, Taljard 2011, Sene Mongaba 2012e) l'ont également relevé. En effet, même si les capacités d'une langue sont renforcées par ses intellectuels au moyen de la création de termes scientifiques, de la rédaction de livres et la production

de divers discours élaborés, si les locuteurs ne connaissent pas bien la langue et qu'ils ne sont pas au courant de tout ce travail, il leur sera difficile d'en exploiter pleinement le potentiel.

La terminologie est donc utilisée dans ce travail comme étant une discipline scientifique qui s'intéresse à la façon dont un concept est non seulement désigné mais aussi défini dans son domaine de spécialité et dans un contexte culturel dans lequel il va évoluer (Diki-Kidiri 2008, Depecker 2009). L'approche socioterminologique qui en résulte est une approche qui tient compte en aval et en amont de l'interaction entre le terme et le locuteur (l'individu et sa société) à qui ce terme est destiné (Gaudin 2002).

2.4.2. LA TRADUCTION

Si le savoir est consigné dans une autre langue, il revient aux locuteurs de la langue nécessiteuse d'aller le puiser dans la langue détentrice de ce savoir. Ceci constitue aussi une méthode pour renforcer le vocabulaire d'une langue. En effet, en traduisant des textes scientifiques et technologiques, les traducteurs sont appelés à trouver des équivalences dans la langue cible. Ce travail permet la production d'un vocabulaire nouveau non encore disponible dans la langue cible (Kambaja 2009).

La traduction est un outil précieux au service des membres de la communauté linguistique qui ont besoin de s'approprier ce savoir en rapport avec leur corporation professionnelle ou en vue d'intégrer cette corporation au moyen de l'apprentissage. Il n'est donc pas demandé à l'ensemble des membres d'une communauté linguistique d'apprendre une langue étrangère pour y puiser les savoirs.

En guise d'exemple, si le meilleur manuel pour réparer les voitures Mercedes est écrit en allemand ou en anglais, il n'est pas nécessaire qu'un mécanicien congolais habitant la commune de N'djili aille apprendre l'allemand ou l'anglais avant de pouvoir le lire. Il lui suffirait de trouver une traduction de ce livre en lingála, ce qui lui permettra de s'approprier le savoir écrit, au départ, dans une langue étrangère.

La traduction renforce donc la langue, aussi bien pour l'enrichissement du vocabulaire spécialisé, que par l'augmentation de l'offre des savoirs dans cette langue.

2.4.3. LA LEXICOGRAPHIE

L'approche lexicographique permet, d'une part, de dresser une liste de termes et de définitions créés ou extraits d'un corpus et, d'autre part, de présenter ces informations dans un langage clair et adapté au lecteur cible (Mavoungou 2008, De Schryver 2008, Diki-Kidiri 2008, Bergenholtz & Gouws 2010, Tarp 2011, Bergenholtz & Gouws 2012, Bergenholtz 2012, Tarp & Gouws 2012). Un travail de lexicographie doit en principe commencer par la fixation du cadre sociolinguistique permettant au

lexicographe de connaître les représentations linguistiques, les compétences linguistiques et les attentes des utilisateurs visés. Le cadre sociolinguistique amène à définir le secteur, l'échelle et la visée du travail terminologique. C'est l'approche développée par exemple par Taljard et al. (2007) dans la confection du dictionnaire d'électronique industrielle bilingue anglais-kisotho du nord à l'intention des étudiants sud-africains ayant pour langue première le kisotho du nord.

Pour la construction d'un dictionnaire, le lexicographe suit les principales étapes suivantes :

- 1) fixer les objectifs et la fonction du dictionnaire
- 2) caractériser l'utilisateur visé
- 3) planifier le dictionnaire (les champs à mentionner)
- 4) déterminer le niveau de la langue
- 5) choisir la présentation
- 6) choisir le type de définitions et d'équivalences
- 7) constituer le corpus
- 8) déterminer la stratégie d'extraction et procéder à l'extraction effective des lemmes et définition qui vont figurer dans le dictionnaire
- 9) éventuellement traduire ces données
- 10) confectionner le dictionnaire.

Dans le cadre de la production de support didactique comme un dictionnaire ou un autre manuel scolaire, les notions de définition et d'équivalence sont d'une importance capitale. Je vais essayer de les exposer dans les paragraphes qui suivent.

a) La définition

Dans un dictionnaire, une attention particulière doit être accordée à la manière dont les termes sont définis et contextualisés. En général, l'utilisateur cherche ce qu'un terme signifie ou comment ce terme est dit dans la langue cible (en cas de dictionnaire bilingue). C'est pourquoi la clarté du discours et le niveau de langage adapté à l'utilisateur visé contribue à l'utilisation satisfaisante dudit dictionnaire par l'utilisateur.

Il existe plusieurs approches pour définir un terme. En principe, les autres termes contenus dans l'énoncé de la définition et leur agencement dans cet énoncé sont supposés être plus simples ou plus aisés à comprendre afin de permettre à l'utilisateur de comprendre le terme en question (Taljard 2007, Gauton 2008, Seppälä 2008, Diki-Kidiri 2008, Ndlovu & Sanelisiwe 2010, Swanepoel 2010, Soutet 2011, Taljard 2011). Soutet (2011 : 255) soutient que

les types définitoires sont multiples. On peut les identifier en les distinguant par leur contenu et par leur forme. Du point de vue du contenu, une définition peut être soit conventionnelle, soit naturelle. Les définitions conventionnelles visent à définir le sens d'un mot ou l'un de ses sens de manière prescriptive, comme telle non contestable. En général, relèvent de ce type les définitions de termes techniques... les définitions naturelles visent, quant à elles, à définir le sens d'un mot en explicitant l'intuition qu'en ont les locuteurs. À l'intérieur de cet ensemble, on peut distinguer, avec R.Martin, les définitions minimales, qui se bornent à fournir les traits discriminatoires du signe décrit et les définitions stéréotypiques qui fournissent «un ensemble de propriétés plus riche que le seul sous-ensemble des propriétés nécessaires et suffisantes pour que l'objet dénommé soit abstraitement ce qu'il est».

Du point de vue de la forme, on distinguera les définitions métalinguistiques et les définitions paraphrastiques. Une définition métalinguistique sert à commenter l'emploi d'un signe, une définition paraphrastique sert à commenter un contenu de signification... les définitions paraphrastiques, elles-mêmes, se subdivisent en plusieurs catégories. On retiendra notamment les définitions synonymiques,... les définitions antonymiques,... les définitions approximatives,... les définitions dérivationnelles, qui consistent bien souvent à reprendre le signe à commenter sous une autre de ses réalisations morphologiques,... et surtout les définitions hyperonymiques, qui consistent à paraphraser un contenu de signification par la conjonction d'un trait définitoire générique et d'un ou plusieurs traits spécifiques.

La définition constitue donc un élément essentiel dans un dictionnaire, puisqu'en effet, en consultant un dictionnaire, l'utilisateur cherche à connaître le sens d'un mot. Dans le cadre d'un dictionnaire de spécialité, la définition devra être particulièrement claire, c'est-à-dire, dépourvue d'ambiguïtés, facile à comprendre et facile à interpréter. Les entrées dans un dictionnaire sont définies à l'intention du

lecteur pour lui permettre de saisir le sens du mot en question. Plusieurs approches peuvent être utilisées pour produire la définition d'une entrée. Le lexicographe tient compte non seulement de son lecteur-cible et de l'objectif poursuivi, mais aussi de la capacité de ce terme à être décrit par des mots plus compréhensibles que lui-même. Le lexicographe peut aussi choisir de donner des exemples en vue d'aider le lecteur à contextualiser l'usage de ce terme dans la langue naturelle.

Les définitions que je produis dans le cadre de ce travail sont essentiellement dérivationnelles et hyperonymiques. Les définitions dérivationnelles sont surtout produites pour donner le sens de verbes ou substantifs dérivés dans le but d'amener l'utilisateur à comprendre le sens du terme de spécialité généré en lingála à partir d'un radical verbal de la langue générale qu'il connaît déjà. Les définitions hyperonymiques, entendues ici comme « une microstructure sémantico-lexicale où sont associés à un sème générique plusieurs sèmes spécifiques en nombre variable » (Soutet 2011 : 258), sont adaptés à un texte qui a pour but d'expliquer de façon concise mais détaillée le concept de chimie. Les différents sèmes spécifiques permettent ainsi de noter tous les détails qui distinguent le concept désigné d'un autre qui lui est sémantiquement proche.

b) Les équivalences

Dans un dictionnaire bilingue langue A-langue B, le but est de mettre à la disposition d'un locuteur de langue A, les termes de la langue B équivalents aux termes de la langue A et vice-versa. Or, les langues ne sont pas organisées de manière qu'à chaque terme X de la langue A puisse correspondre nécessairement un terme équivalent Y dans la langue B. La structure morphologique et syntaxiques des langues, l'absence de l'objet à désigner dans la société de la langue A ou B, ou encore la différence de perception, la différence dans la conceptualisation sont autant de paramètres qui rendent difficile le choix des termes équivalents.

Je peux illustrer cette problématique entre le français et le lingála. En effet, la structure morphologique IN-RAD-ABLE en français n'est pas rendue en lingála par un terme équivalent, mais plutôt par syntagme verbal (ex : *impensable* : *ekokí kokanisama té*). De la même façon, la structure morphologique du lingála E-RAD-EL-I n'est pas rendue par un terme en français, mais plutôt par un syntagme (ex : *eláteli* : *la manière de s'habiller*). Un concept peut appartenir à une partie du discours dans une langue et appartenir à une autre partie du discours dans la langue B (ex : français : *déjà* (adverbe), lingála : *kosíla* (verbe)).

Il se pose donc la nécessité d'adopter une approche conséquente permettant de produire des équivalences pour des objectifs lexicographiques ou terminologiques.

Adamska-Salaciak (2011 : 4-8) retient quatre types d'équivalences dans le cadre de la confection des dictionnaires bilingues. Il s'agit de : l'équivalence cognitive, l'équivalence de traduction, l'équivalence explicative et l'équivalence fonctionnelle.

A cognitive equivalent is situated at the level of the language system. Being fairly general, it is appropriate as a translation of the source-language (SL) item in many, though not all, contexts. When not insertable in a particular context, it should ideally elicit in users an appropriate translational equivalent. This is possible thanks to the cognitive equivalent's explanatory potential, i.e. its ability to faithfully represent the meaning of the SL item. For all these reasons, the cognitive equivalent, wherever available, is the lexicographer's first choice.

L'équivalent cognitif revient donc à une sorte d'équivalent parfait, où les deux termes, chacun dans sa langue, désigne exactement le même concept, même si, évidemment le contexte peut faire que cette parfaite correspondance ne fonctionne plus. L'existence d'un équivalent parfait facilite le travail de traduction. Si l'équivalence cognitive peut être considérée comme une équivalence parfaite, force est de reconnaître que, comme je l'ai évoqué plus haut, elle n'est pas fréquente. L'équivalence de traduction intervient dans le cadre dépendant du contexte.

A translational equivalent is situated at the level of the text, that is, it produces a good translation when substituted for the SL item in a particular context or contexts. It is what the bilingual lexicographer settles for when a cognitive equivalent is not available.

Prenons par exemple le terme français *enfant*, qu'on pourrait traduire par le terme lingála *mwána*. On peut considérer les termes *enfant* comme étant un équivalent cognitif du terme *mwána*. Toutefois, dans certains contextes, cela peut s'avérer faux. Par exemple, un locuteur du lingála peut parler de son *neveu* en termes de

(1)

mwána na ngái
enfant de moi

De manière cognitive, la phrase sera traduite par :

mon enfant

Alors que pour un lecteur européen francophone, la traduction correcte devra être :

mon neveu

Quand il n'est pas possible d'utiliser un équivalent cognitif ou un équivalent de traduction, l'on recourt alors à l'équivalent explicatif ou encore à l'équivalent fonctionnel.

An explanatory equivalent is a free combination, not an established lexical unit of the target language. It is a TL paraphrase of the SL item, situated somewhere between a TL equivalent and a TL definition.

Le traducteur produit dans ce cas une explication dans la langue cible du concept de la langue source. Il s'agit donc d'une approche terminologique, dans la mesure où l'on essaie d'expliquer un concept sans tenir compte de la manière dont il est désigné dans les deux langues, mais plutôt de la manière dont cela est perçu dans la langue source.

Functional equivalence holds between portions of text larger than individual lexical items. Crucially, the TL portion contains either a TL word of a different grammatical category than the SL lemma or a TL expression with no element whatsoever corresponding directly to the SL lemma.

Ces différents types d'équivalences devront faire partie d'une stratégie globale pour aborder de manière efficiente un travail lexicographique et surtout terminologique. Il appartient au lexicographe, tenant compte des ressources disponibles dans la langue cible (TL), des objectifs assignés au dictionnaire et au niveau de compétence linguistique et scientifique de l'utilisateur visé, de combiner les différentes équivalences pour aboutir à des énoncés compréhensibles et utilisables.

Fuertes-Olivera (2011 : 96-98) relève que plusieurs travaux scientifiques ont permis de mettre en évidence l'apport de la démarche lexicographique dans la

terminologie. Les méthodes développées dans la lexicographie de spécialité ont permis d'améliorer la méthodologie dans la création terminologique. En effet, la tendance actuelle en lexicographie privilégie la prise en compte du contexte, aussi bien dans la langue source que dans la langue cible, sans que cela corresponde à une liste de mots ponctuels en correspondance biunivoque entre les deux termes. Les équivalences « imparfaites » sont donc des outils performants à la disposition du terminologue pour la réalisation d'un dictionnaire de spécialité.

2.4.4. TRAVAILLER DANS LA LANGUE À RENFORCER PERMET UN TRAVAIL EN CONTINU

Travailler directement dans la langue à renforcer permet de produire simultanément un discours et des termes de spécialités. Si on écrit des textes scientifiques directement dans la langue, ce vocabulaire sera progressivement produit. Il n'est pas efficace, par exemple, de créer séparément des termes de chimie en lingála avant de commencer à produire des enseignements et des manuels de chimie dans cette langue : en travaillant directement en lingála, l'on se rend vite compte de l'inapplicabilité de certains termes créés, qui se révèlent par la suite non compatibles soit avec le contexte de la chimie, soit avec la syntaxe ou la sémantique du lingála.

Comme Mesthrie (2009 : 136-139) l'affirme, la création de dictionnaires ne suffit pas à mettre fin à la faiblesse des langues africaines comme véhicule des sciences. Pour Mesthrie, il faut également que, pour chaque science, ses praticiens puissent en parler et en discuter dans les langues africaines, afin que ce vocabulaire scientifique puisse s'implanter dans la communauté scientifique de cette science dans cette langue. Le renforcement des capacités d'une langue ne se limite pas à la simple traduction du savoir dans ces langues. Le renforcement devient effectif quand la construction du raisonnement, la réflexion, ainsi que la rédaction de ces savoirs scientifiques, se font dans ladite langue à renforcer. Cet avènement ne pourra avoir lieu que quand les écoles de l'enseignement supérieur utiliseront les langues parlées dans les endroits où ces écoles sont implantées. À Kinshasa, par exemple, les ingénieurs de ponts et chaussées n'auront pas de difficulté à produire les savoirs techniques en lingála, s'ils suivent leur cursus dans cette langue. S'il existe une production écrite de qualité sur les différents sujets relatifs aux métiers d'ingénieur, d'avocat, de médecin, d'économiste,..., alors ces instruits auront accès à ce savoir dans leur propre langue et cet effort contribuera beaucoup à leur capacité d'appropriation.

Pour confirmer ces propos, je me réfère aussi à mon expérience personnelle. Au début, pour créer des termes de chimie en lingála, j'ai essayé de créer un lexique lingála-français où, sur base de mes connaissances et lectures du lingála et de chimie, il était question de trouver des équivalences en lingála des termes chimiques en français. Je me suis rendu compte qu'il était difficile de trouver des équivalences satisfai-

santes. Par exemple, pour le terme *réaction chimique*, je ne parvenais pas à trouver l'équivalence du terme *réaction* en lingála. J'ai donc renoncé à cette démarche et j'ai opté pour la production d'une leçon entière, en lingála, sur *la réaction chimique*. En faisant cela, j'ai abouti au terme *bobóngolani na shími*, que les enseignants de chimie ont validé. Toutefois, l'exemple de *bobóngolani* (transformation mutuelle) illustre également le fait qu'un terme peut être adapté dans une construction syntaxique et inadapté dans une autre. Dans ce cas j'utilisais le verbe *kobóngolana* (se transformer mutuellement) dans sa forme infinitive ou fléchie. J'ai donc systématisé mon approche en produisant des textes de chimie ou en traduisant des chapitres entiers de livres de chimie écrits en français ou en anglais. En procédant de cette sorte, des termes sont générés automatiquement par le fait qu'en tant que locuteur, connaissant la morphologie et la syntaxe, je produis directement un discours en lingála. Ainsi, j'obtenais non seulement des termes de chimie, mais aussi d'autres termes utiles à un discours scientifique. Je cite par exemple, *argumenter* = *kondimisa* et *réfuter* = *kobóyisa*. Je reviens en détail sur cette méthode dans la quatrième partie de cette thèse.

J'ai consolidé mes convictions avec des résultats obtenus lors du travail de rédaction des manuels de métiers avec les enseignants du CDFD. Nous avons adopté une attitude pragmatique : écrire ce que l'on enseigne en parlant. Je leur ai demandé de procéder comme s'ils donnaient cours. Au lieu de se limiter à parler, ils devaient écrire ce qu'ils étaient en train de dire. Au début, il est évident que l'on ressent le langage parlé dans les écrits mais graduellement, avec des corrections, on finit par obtenir un texte relativement bien écrit. Les auteurs ont par la suite entrepris le travail de relecture jusqu'à ce qu'ils aient trouvé le texte correct pour la publication. Six manuels sont sortis de cette expérience. *Kokáta pé kotonga bilambá* (Sene Nzale 2010), *Sekelé ya kikúku* (Sene Nzale et al. 2010), *Kotámbusa kompaní ya moké* (Ange Manguanda 2010), *Matematíki* (Sene Mongaba et al. 2010a), *Náyéba kotánga pé kokoma* (Sene Mongaba et al. 2010b), *Mibéko ya nzelé* (Nyme 2012).

D'autres chercheurs relatent des expériences qui consolident cette approche. Brock-Utne (2003 : 46) qui rapporte les recherches de Roy-Campbell en Tanzanie écrit :

At the University of Dar es Salaam in Tanzania, however, there is one department and one institute that use an African language as the language of instruction : the Department of Kiswahili and the Institute of Kiswahili Research. Referring to the history of the Department of Kiswahili, Zaline Makini Roy-Campbell (1992a, 1992b) counters the frequently heard argument that African languages do not have a vocabulary that is developed enough to be languages of scholarship and

instruction at higher levels in the educational system. She holds that this department gives a good practical example of the coinage of technical words which was undertaken in the process of changing from English to Kiswahili as the medium of instruction.

Prior to 1970, the courses in this department were also taught in English. There were no Kiswahili terms for guttural sounds and phonemes, nor terms even for linguistics and vocabulary. Once the decision was made to teach the courses in the Department of Kiswahili in Kiswahili, however, words were developed in the process of teaching and were later standardized. Some words were used side by side as synonyms. English terminologies were used until Kiswahili terms were developed. Some English terms became Kiswahili-ized and some terms were found in some of the other languages of Tanzania. The process of creating new words was done with the assistance of all teachers in the Department of Kiswahili and the Institute for Kiswahili Research. This example illustrates the fact that a language develops and grows through use.

Dans un travail de terminologie, la théorisation de la problématique ne doit pas prendre le devant sur l'approche pragmatique. En tant que discipline scientifique, elle procède par la définition du concept à nommer en des termes adéquats. Il y a donc d'une part la maîtrise du code élaboré et de la discipline scientifique concernée et d'autre part les réalités syntaxiques et sémantiques de la langue dans son aspect synchronique.

2.4.5. L'ÉCRIT ET LE RENFORCEMENT DES CAPACITÉS D'UNE LANGUE

Pourquoi écrire ? À l'heure actuelle, mettre le savoir par écrit est devenu essentiel. L'écriture a davantage d'impact que l'oralité en ce qui concerne la transmission des savoirs aux générations suivantes ; entre autres, puisque les écrits restent tels qu'écrits par l'auteur, alors que l'oral est plus aisément déformé. Cela dépend souvent de la manière dont le transmetteur a entendu et a compris le message oral. Si, chemin faisant, il oublie d'en transmettre une partie, cette partie du message se perd.

Je ne suis pas en train de dire que, comme longtemps les savoirs africains n'ont pas été consignés à l'écrit, l'Afrique ne possède pas d'Histoire ou des savoirs. Néan-

moins, il sera préférable d'utiliser en priorité l'écrit pour une circulation plus fidèle du savoir initial. Ainsi, les lecteurs apprendront ces savoirs tels qu'ils ont été consignés et pourront les améliorer (Kwesi 2009 : 92-93).

La science se construit par petites étapes. Une fois qu'une théorie donne d'un fait une meilleure explication que la précédente théorie, elle la remplace (Kuhn 1962). Ainsi, année après année, étude après étude, la science repousse les limites de notre ignorance. Pour cela, il est important que les savoirs existants soient conservés par écrit à chaque étape, afin qu'ils ne se perdent pas.

En plus, l'écrit permet à celui qui est géographiquement très éloigné de la source de ces savoirs de lire et relire le contenu jusqu'à ce qu'il les comprenne. Les nouvelles technologies n'ont fait qu'accroître cette suprématie de l'écriture, d'autant plus que même des fichiers vidéo et audio sont mis en ligne par le canal de l'écrit. L'écrit permet aussi de veiller à ce que des savoirs soient connus et conservés. Actuellement, ce travail de préservation est possible en les sauvegardant dans des fichiers audios et vidéos, mais surtout en les transcrivant.

Le fait d'écrire introduit une différence avec la production orale. Après avoir fait un premier jet, l'auteur du texte relit son texte et y apporte des modifications substantielles. L'auteur efface ce qu'il juge incohérent ou déplacé et fait des ajouts à point nommé. Il peut réécrire pour que le texte soit plus clair qu'auparavant, ou changer la place d'un paragraphe ou d'une phrase. Ainsi, le texte qui était au début peut être placé à la fin, celui de la fin peut être au milieu, le texte du milieu peut venir au début. Ce travail raffermi le savoir et fait apparaître l'écrit comme des paroles de plus grande valeur scientifique et véridique que l'oralité.

L'écriture est donc un outil qui facilite le renforcement des capacités d'une langue. Une langue gagnera dans sa capacité à véhiculer les sciences et les technologies par la quantité et la qualité des écrits que ses locuteurs seront en mesure de produire constamment dans cette langue.

2.4.6. LA PRODUCTION AUDIO-VISUELLE

Ces affirmations à propos de l'écrit n'impliquent pas que le support audio-visuel n'ait pas son rôle à jouer dans le renforcement des capacités d'une langue. Bien au contraire, grâce à la télévision, la radio et l'internet la grande majorité de la population améliore des compétences linguistiques dans sa langue et dans les langues étrangères, à travers des émissions grand public ou des documentaires de vulgarisation des sciences. Les supports audio-visuels peuvent même permettre à la population d'avoir accès au vocabulaire et au discours produit par des intellectuels.

2.4.7. LE PRAGMATISME DE LA MÉTHODE

La production scientifique en langues africaines n'est certainement pas un travail impossible à réaliser, mais la volonté constitue un pilier fondamental pour l'entreprendre. Dans mes observations, je me suis rendu compte que les enseignants utilisent le lingála pour expliquer des savoirs transmis préalablement en français et non compris par les élèves. Ils n'ont pas attendu que les dictionnaires et des livres de chimie en lingála soient disponibles pour le faire.

Pour que ce travail soit renforcé, pour que les scientifiques d'une branche donnée puissent écrire, discuter et faire des recherches dans leur langue, il n'y a pas d'autre choix que de commencer à le faire. Il n'y a pas de préalable. En enseignant directement dans la langue qui se parle dans l'environnement où est implantée l'école, le renforcement des capacités de cette langue pourra être effectif.

Donner de divers préalables avant d'enseigner dans les langues africaines équivaut à un refus d'utiliser ces langues. En utilisant ces langues dans le contexte scolaire, la « pureté » et la richesse lexicale et grammaticale s'accroîtront. L'école en effet normalise une langue et la dote de prestige (Bourdieu 1982), ce que l'usage de la rue ne saura réaliser. À mon avis, dire qu'il faut d'abord harmoniser et standardiser l'orthographe, choisir la variété linguistique, créer des termes scientifiques, construire des raisonnements scientifiques et écrire des manuels scolaires en langues africaines avant de commencer à les utiliser comme langue d'enseignement, revient à refuser de renforcer les capacités de ces langues. Toutes ces actions doivent se faire concomitamment, puisque chacune a un effet correcteur sur les autres. Comme on dirait en lingála, *mobongisano* (en réseau).

À un moment donné, j'ai réfléchi en ces termes : y a-t-il eu un moment de l'histoire où, en Occident, les gens qui parlent français ou anglais se sont réunis en conférence pour créer une fois pour toutes le français ou l'anglais juridique, le français ou l'anglais scientifique, le français ou l'anglais commercial ? La réponse est négative. Bien que, naturellement, cette façon de générer des termes ait été accompagnée d'efforts récurrents de normalisation, elle a été premièrement le fait des juges, des avocats, des prévenus, des législateurs et des professeurs de droit qui, au cours de leurs travaux de tous les jours, au fil du temps, graduellement, ont accumulé un certain nombre de textes qui constituent ce que l'on appelle le français ou l'anglais juridique. Ceci constitue un travail continu. Il en est de même pour tous les domaines des savoirs comme la chimie, la physique, la biologie, les mathématiques, etc. Pour que le lingála juridique se renforce, il faut que les juristes locuteurs de lingála disent et écrivent le droit en lingála. Telle est l'approche que préconise aussi Halaoui (2002) dans son article sur la langue de la justice en Afrique.

En écrivant en lingála, lentement mais sûrement, le lingála s'installera et sera légitimé. La production directe du savoir dans une langue est donc le pilier principal du renforcement des capacités d'une langue. Néanmoins, les agents de cette démarche doivent être conscients du rôle du pragmatisme dans ladite démarche et de l'adopter comme une démarche scientifique normale procédant par la systématisation progressive des résultats obtenus par essai-erreur. Ceci revient à dire que ceux des intellectuels africains qui pensent qu'il faut enseigner dans les langues africaines qui se parlent dans l'endroit où l'école est implantée (L1), n'ont qu'à enseigner et à écrire dans ces langues. Petit à petit, les capacités de la langue seront renforcées.

Par exemple, à Kinshasa, un professeur qui enseigne à l'école d'ingénieur, quand il prépare sa leçon, peut l'écrire en lingála, au lieu de l'écrire en français. Son lingála s'améliorera au fil de temps. Évidemment, pour atteindre l'aisance dans la langue de Simaro Lutumba¹, il faudra du temps, mais il s'agit d'une règle générale dans l'appropriation de n'importe quel savoir ou compétence.

2.5. CONCLUSION : COMMENT RENFORCER LE LINGÁLA ?

En suivant le cadre opérationnel établi par Bamgbose (2011), j'ai identifié trois agents responsables du renforcement des capacités d'une langue. Il s'agit de l'intellectuel, de l'État et des locuteurs. Le jour où ces trois agents arrêteront de renforcer la langue, celle-ci commencera aussi son processus d'extinction. Les pouvoirs politiques des États-nations peuvent aussi, par des mesures autoritaires, provoquer par contre l'extinction ou l'affaiblissement d'une langue, comme le décrit Calvet (1987) dans son livre *La guerre des langues*.

Aujourd'hui, plus de cinquante ans après que les États africains soient officiellement indépendants, les discussions concernant les langues d'enseignement sont loin de cesser. Au contraire cela se complique puisque, comme le dit Qorro (2009 : 58), tout le monde se croit expert et disposant d'autorité pour en parler. Les idées sortent en profusion à n'en plus finir. Dans ce travail, donc, je n'insiste pas sur cet aspect, estimant que le sujet a été suffisamment débattu. Il est maintenant question de faire ce qui est nécessaire. Ceux qui jugent que le renforcement des capacités des langues africaines est la voie pour améliorer la qualité de l'enseignement en Afrique et initier le développement des États africains n'ont qu'à se mettre au travail.

¹ Lutumba Ndo Manueno est un musicien congolais reconnu par la communauté congolaise comme un fin artiste du lingála. La variété du lingála qu'il utilise est celle qui est considérée, comme nous le verrons dans cette étude, comme la variété élaborée que les locuteurs qualifient de *Lingála ya sóló* (le lingála correct).

Le renforcement du lingála passe par la connaissance de la variété parlée actuellement par ses locuteurs, afin d'établir ce qui manque à cette langue pour servir pleinement de langue véhiculant les sciences et afin de donner des bases à ses terminologues pour la maîtrise des mécanismes de création terminologique. Il est essentiel, en outre, de faire en sorte que les locuteurs renforcent leur connaissance de la langue et soient au courant des néologismes disponibles. Dans ce travail, j'ai essayé de proposer quelques pistes de réponse à ces défis.

En lieu et place d'aborder la question de *language empowerment* dans une optique idéologique et identitaire, j'ai préféré me limiter à proposer une solution à un problème plus technique et concret que voici : les enseignants de Kinshasa recourent au lingála pour réexpliquer les cours de chimie à leurs élèves. Comment font-ils ? Quels sont les outils dont on doit doter le lingála pour améliorer cette pratique ? Tel est le sens spécifique de ma démarche dans ce travail.

CHAPITRE 3

LA COLLECTE ET L'ANALYSE DES DONNÉES

3.1. LA COLLECTE DES DONNÉES

3.1.1. LE SYSTÈME ÉDUCATIF EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO ET LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Le système éducatif en République Démocratique du Congo est composé de deux filières de formation : la formation de type formel et la formation de type non-formel. La formation de type formel est régie par le programme national édicté par l'État congolais. L'école formelle a trois niveaux : l'école primaire, qui dure six ans, tout comme l'école secondaire, et l'enseignement supérieur et universitaire en trois cycles : le graduat (3 ans), la licence (deux ans) et le troisième cycle offrant la formation d'études approfondies et de doctorat. L'école maternelle n'est pas obligatoire. Les élèves commencent l'école primaire à l'âge de six ans. Il existe trois catégories d'écoles du type formel : les écoles publiques, les écoles subventionnées par l'État et les écoles privées. Les écoles publiques appartiennent à l'État, tandis que les écoles subventionnées sont en général des écoles de confessions religieuses (catholique, protestante, kimbanguiste, musulmane, ...). Dans ces deux types d'écoles, le salaire de l'ensemble du personnel, ainsi que les frais de fonctionnement sont pris en charge par l'État. Néanmoins, vu la modicité et l'irrégularité du versement de ce financement par l'État, ces écoles recourent à ce que l'on appelle *la contribution des parents*, qui constitue, en réalité, le vrai financement de ces écoles, aussi bien pour les salaires que le fonctionnement. Les écoles privées sont des écoles dont les promoteurs sont des privés et que l'État ne subventionne pas. Quoiqu'il en soit, pour délivrer des diplômes homologués par l'État, toutes ces écoles, aussi bien publiques, subventionnées que privées sont tenues de respecter le programme national de l'enseignement émis, soit par le ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, soit par le ministère de l'enseignement supérieur et universitaire.

À côté de la filière de type formel, coexiste une filière non-formelle, qui offre des formations de type court, destinées à des personnes n'ayant pas achevé leur cycle de formation dans le premier type et qui sont demandeuses de formation basique (alphabétisation, bureautique) ou d'une formation les menant à l'exercice d'un métier (couture, mécanique, électricité, fabrication de produits d'entretiens, etc.). Le niveau de formation des personnes qui font recours à cette dernière filière est diversifié, puisque l'on y peut également rencontrer des personnes qui, tout en ayant achevé l'école secondaire ou universitaire, veulent exercer un métier pour lequel leur parcours

de type formel ne les a pas préparées. La filière non-formelle, qui est souvent organisée par des organisations non-gouvernementales, prévoit des cours qui vont de quelques jours à deux ans tout au plus. Actuellement, le ministère des affaires sociales essaie de l'encadrer, mais avec quelques difficultés, puisque sa nature fait qu'elle soit modelée par le projet des organisations non gouvernementales qui les organisent et par la demande des personnes qui suivent les formations. Dans cette filière, en général, les enseignements se donnent en lingála. Dans le but de décrire le discours élaboré en lingála, j'ai effectué mes observations dans les classes de coupe et couture, ainsi qu'en classe de mécanique auto.

Dans le cadre de ce travail, j'ai interviewé 248 enseignants de ces deux filières. Comme je l'ai évoqué dans l'introduction, bien que j'aie rencontré des enseignants de plusieurs disciplines, je me suis concentré sur les enseignants de chimie de la filière formelle et sur ceux de couture de la filière non-formelle.

J'ai aussi collecté des données pour décrire la variété et l'orthographe que le locuteur kinois, en général, utilise dans ses communications.

3.1.2. LE CIBLE

Dans mes recherches de terrain, j'ai ciblé quatre groupes, à savoir :

a) Les locuteurs de lingála

Entre les mois d'avril 2004 et septembre 2012, j'ai écouté et interviewé près de 3022 locuteurs de lingála de la ville de Kinshasa sur divers sujets me permettant d'asseoir ma description du lingála actuel. J'écoutais les gens dans des taxi-bus, dans la rue, au marché, à la télévision, à la radio, sur internet, dans des bars et en famille. Chaque endroit et situation était pour moi une occasion de suivre les variétés utilisées par des locuteurs.

J'ai aussi utilisé diverses sortes de livres écrits en lingála, ainsi qu'extrait plusieurs écrits sur internet, aussi bien sous forme de livre ou d'article en format pdf que de forum et réseaux sociaux (facebook, netlog, ...) au format html correspondant plutôt au langage parlé.

b) Les enseignants de la filière non-formelle.

J'ai rencontré 104 enseignants du secteur non-formel, essentiellement au cours de 5 conférences-débats sur l'apprentissage en lingála. J'ai consacré davantage de temps aux enseignants et aux élèves du CDFD, qui est une organisation non-gouvernementale installée à Kinshasa, dans la commune de Kimbanseke, dans le quar-

tier *Kingasani ya súka*. Il s'agit d'un centre de formation en coupe et couture. Leur public est constitué essentiellement de jeunes filles qui ont arrêté l'école classique et dont l'âge ne permet plus de la réintégrer. Demandeuses de formation pouvant les mener à exercer des métiers, la coupe et couture est pour elles un choix fréquent. La formation dure environ six mois, avec un stage de trois mois ; au terme de ce cursus, elles présentent un jury pratique et peuvent ensuite aller s'installer à leur propre compte ou travailler dans un atelier de couture. Ce parcours est axé sur la formation pratique plutôt que théorique. Toutes les leçons se donnent en lingála. Ayant constaté que les élèves avaient du mal à prendre et à noter des mesures, le centre y a introduit un programme d'alphabétisation, où les élèves apprennent à lire, à écrire, à mesurer et à calculer en lingála. Mabiki est une asbl dont les activités visent la promotion des langues congolaises, ainsi que l'appropriation des sciences par le canal de ces langues. Dans ce cadre, elle édite aussi des manuels scolaires et des œuvres littéraires, aussi bien en français qu'en langues congolaises. Le partenariat entre les deux organisations a conduit à un programme de rédaction de manuels de formation qui a abouti à la publication de cinq manuels.

J'ai observé le déroulement de la formation pendant la période sans manuels, durant la rédaction des manuels et ensuite avec les manuels. L'observation de la méthode de travail et de la didactique employée par les enseignants du CDFD m'a permis de mettre en évidence la manière dont les enseignants se débrouillaient pour utiliser une langue comme langue d'enseignement avec ou sans les manuels scolaires et comment les personnes peuvent s'habituer à lire le lingála.

c) Les enseignants de la filière formelle

J'ai rencontré 144 enseignants de la filière formelle, c'est-à-dire 23 des écoles primaire, 89 du secondaire et 32 de l'enseignement universitaire, mais je me suis concentré par la suite sur les 72 enseignants de chimie de l'école secondaire.

Puisque, dans la plupart des écoles de la filière formelle, les enseignements se donnent en français et que l'on interdit aux élèves et aux enseignants de s'exprimer en lingála dans l'enceinte de l'école, j'ai opté pour des interviews avec les enseignants, afin de recueillir des données de productions langagières en lingála. Néanmoins, j'ai assisté à quelques leçons en classe. Les données obtenues dans ce cadre m'ont servi plutôt à décrire l'interférence de la syntaxe et de la sémantique du lingála dans le français produit par les enseignants et les étudiants.

J'ai enfin organisé trois conférences-débats. La première a eu lieu au département de chimie de l'Université de Kinshasa en novembre 2008. À l'occasion de cette conférence, j'ai présenté mes premiers travaux de rédaction du tableau périodique bilingue lingála-français. Les enseignants ont donné leur avis au sujet des termes en

lingála indiquant les éléments, les phénomènes et les processus chimiques. Après cette conférence et une première série d'interviews individuels, j'ai publié la première édition du tableau périodique et j'ai envoyé des enquêteurs le vendre aux écoles. Ce travail m'a permis d'analyser les attitudes des responsables des écoles, des enseignants et des élèves face à la présence du lingála dans un manuel scolaire. J'ai entre-temps poursuivi les entretiens individuels avec les enseignants et organisé une deuxième conférence-débat en août 2010 au CDFD. Lors de cette deuxième rencontre, je n'ai convié que les enseignants du secondaire, car mes entretiens individuels m'avaient permis de savoir que j'obtiendrais davantage de résultats concernant le lingála avec cette catégorie. La conférence avait pour thème *l'enseignement de la chimie dans une optique professionnelle*. Les enseignants ont de nouveau donné leur avis par rapport aux termes en lingála utilisés dans le tableau périodique et des indications sur des notions qui manquaient au tableau périodique et dont pourtant le programme exige l'enseignement. Ces échanges m'ont permis d'affiner le tableau et de le présenter au cours d'une troisième conférence au mois de septembre 2012. Aussi bien pendant les entretiens individuels que lors des conférences, j'administrerais un questionnaire de terminologie aux enseignants pour évaluer les créations terminologiques que je réalisais et le degré d'acceptation à l'égard du lingála dans un document scientifique destiné à l'enseignement.

d) Les linguistes et didacticiens congolais et africains

J'ai interviewé 15 chercheurs congolais et 53 chercheurs de différents pays africains qui s'intéressent à la problématique de la langue d'enseignement ou de création terminologique. J'ai effectué ce travail au cours de mes séjours à Kinshasa et au cours de 9 colloques où j'ai présenté une communication¹ : en Suède (Stockholm et Göteborg en septembre 2010), en Afrique du Sud (Pretoria en novembre 2010), en France (Nantes en juin 2011 et Angers en mars 2012) et aux États-Unis (Maryland en juin 2011 et New Orléans en mars 2012), en Namibie (Windhoek en juillet 2011) et en Hollande (Leiden en août 2011 et août 2012). Mes entretiens visaient à découvrir comment ces experts abordaient ces questions et quelle était leur lecture de la situation dans leurs pays respectifs.

¹ Pour les titres de mes communications, se référer à la bibliographie à la fin de ce travail.

3.1.3. LES STRATÉGIES DE COLLECTE DES DONNÉES

Afin de collecter des données auprès des groupe-cibles que j'ai énumérés plus haut, j'ai utilisé les stratégies suivantes :

- L'observation
- L'interview
- Le questionnaire
- La conférence-débat
- Les sources écrites, audio et vidéo.

Dans ces différentes stratégies, je suivais les paramètres suivants : les nombres, les couleurs, les mesures, les noms déverbatifs et les dérivés des noms. J'analysais également la syntaxe. J'ai choisi de suivre ces différents paramètres, puisque je les ai jugés utiles dans le processus de création terminologique pour l'enseignement des sciences et des technologies.

a) Les enquêteurs

Pour la collecte des données, j'ai constitué une équipe de 14 enquêteurs. Je préparais les invitations avec les responsables du CDFD et de Mabiki asbl. Ensuite, les enquêteurs partaient à la rencontre des enseignants, des responsables des écoles, des enseignants ou des agents des administrations communales. Les enquêteurs étaient aussi envoyés dans les écoles pour vendre des tableaux périodiques et observer les réactions des responsables des écoles ou des enseignants. Ces enquêteurs étaient sélectionnés sur base de leur compétence dans la vente de produits scolaires et non pas sur base de leur compétence pédagogique. Toutefois, les consignes pour l'observation étaient claires, ce qui me permettait d'enregistrer des données objectives.

b) L'observation

Afin de décrire en détail le déroulement de tout ce qui se passe dans un contexte de formation en rapport avec l'utilisation du lingála, j'ai procédé par observation.

CDFD

Chaque matin j'observais le déroulement des enseignements au centre. Il est intéressant de mentionner que les salles de cours ont de larges portes non fermées et les élèves tournent leurs dos à la porte. Assis dehors, je n'interférais donc pas dans le déroulement du cours : les élèves, tout comme l'enseignant ne s'apercevaient pas que je

les observais et leur comportement n'en résultait que plus naturel. Parfois, l'enseignant était quand même informé que je m'intéressais à ses enseignements, puisque je lui remettais un dictaphone pour enregistrer les cours. En outre, lorsqu'il s'agissait des séances pratiques de coupe, je pouvais également observer aisément, car les élèves utilisaient la grande véranda à l'extérieur pour étaler leurs tissus et procéder à la coupe. La formatrice allait d'une élève à une autre en montrant comment procéder et les élèves l'interpellaient lorsqu'elles étaient en difficulté et qu'elles avaient besoin d'explications. Je suivais donc constamment les échanges entre la formatrice et les apprenants.

Le garage mécanique auto

J'ai assisté à quatre journées de formation par le travail au garage *Nzau*, au quartier 7, dans la commune de N'djili et à deux journées au garage *Chez Maître* à Kasavubu. Le maître explique aux apprentis, en lingála, ce qu'il est en train de faire. Il laisse de temps en temps aux apprentis de l'imiter ou encore il explique comment procéder et encourage l'apprenti à essayer. Les apprentis posent des questions ou donnent des idées et le maître répond à leurs attentes. J'accompagnais toujours quelqu'un qui venait faire réparer son véhicule ; et comme ces deux garages sont à ciel ouvert, on me donnait une chaise et je m'asseyais à quelques mètres du lieu de réparation. Les clients arrivaient et parlaient avec les mécaniciens, les mécaniciens parlaient avec d'autres jeunes du quartier. Cette approche fait que l'on aborde aussi bien des sujets privés que de la politique. Telle est la raison pour laquelle les responsables du garage ne permettaient pas que j'enregistre les conversations. Le dictaphone n'a été accepté que pour une séance de 50 minutes, où j'avais vraiment besoin de retranscrire fidèlement les explications, mais, en général, je ne notais donc que les attitudes et les phrases.

Les classes de la filière formelle

J'ai assisté à 5 journées de cours dans cinq écoles. Étant donné que la plupart des écoles interdisent l'usage du lingála dans l'enceinte de l'école, les enseignants parlaient souvent en français, même s'il leur arrivait de parler en lingála pour expliquer la matière quand les élèves ne comprenaient pas. Dans ce cadre, j'ai obtenu plus de données relatives à la production langagière en français qu'en lingála. Néanmoins, il est intéressant de souligner que le français produit à ces occasions par les enseignants et les élèves reflétait plutôt la syntaxe du lingála que celle du français standard. Les locuteurs utilisaient aussi un lexique qui révélait les équivalences parfaites avec le lingála, plutôt que le lexique adéquat du français dans le contexte de leur discours. Tel est ce que l'on qualifie de *français kinois* (Sesep 1982, Edema 2006).

Comme il m'était difficile de collecter des données relatives au lingála dans les écoles de la filière formelle, j'ai choisi de me placer à la sortie des écoles, où je pouvais observer dans quelle langue les élèves parlaient entre eux. Je notais toujours les caractéristiques du lingála parlé par eux par rapport aux cinq paramètres précités.

Dans la ville

Dans la ville, j'avais toujours un cahier, où je notais mes observations, je remplissais des tableaux, je faisais des annotations ou j'écrivais ce qui se disait, des phrases produites, des expressions ou mes commentaires. Je chiffrerai ces données dans la section concernant l'échantillonnage.

c) Les interviews

À travers les interviews, je cherchais à collecter le maximum d'informations possibles sur les discours des enseignants en lingála en ce qui concerne la didactique et l'enseignement des sciences dans cette langue. J'analysais aussi quelles solutions ils adoptaient quand ils se frottaient au problème des termes de spécialité. Il s'agissait d'interviews ouvertes, afin de permettre aux enseignants de développer leur argumentation, ce qui me montrait par la même occasion leur production langagière en lingála.

J'avais un dictaphone que j'utilisais si l'enseignant m'y autorisait, de manière à pouvoir ensuite transcrire l'interview. Si l'enseignant refusait que j'enregistre ses paroles, alors je me contentais de noter ses réponses. L'avantage du dictaphone était que je pouvais ainsi transcrire avec une meilleure précision les paroles du locuteur, ce qui m'a permis d'accumuler une grande quantité de données.

d) Les questionnaires

Les questionnaires sont composés d'une série de questions ouvertes ou à choix multiple. Au total, 3 questionnaires ont été administrés dans le cadre de ce travail. Je distribuais ces questionnaires aux enseignants à la fin des conférences-débats ou des entretiens individuels. Le premier questionnaire était destiné aux enseignants en général pour savoir s'ils utilisaient le lingála en classe ou pas. Le deuxième questionnaire était destiné aux enseignants de chimie pour valider les créations terminologiques que je réalisais et évaluer leur niveau de compréhension de ces termes de spécialité en lingála. Le dernier questionnaire a servi pour l'élicitation en lingála des termes de spécialité, ainsi que des définitions de la part des enseignants de chimie. Ces questionnaires figurent dans l'annexe 1 de ce présent travail.

e) Les conférences-débats

J'ai organisé deux types de conférence-débat : le premier groupe rassemblait des enseignants de la filière non-formelle et le deuxième groupe des enseignants de chimie de la filière formelle. J'ai rencontré les enseignants de la filière non-formelle au cours d'un échange le 21 août 2010 et de quatre conférences-débat organisées au mois de mars 2011 dans les quatre districts de la ville de Kinshasa. Quant aux enseignants de chimie, trois conférences-débats ont été organisées, le 12 novembre 2008, le 28 août 2010 et le 02 septembre 2012.

La conférence-débat des enseignants de la filière non-formelle

Il existe plusieurs ONG proposant des formations professionnelles de type court à la population de la ville de Kinshasa. Puisqu'il est difficile d'en connaître le nombre exact, nos enquêteurs se sont rendus dans les 24 bureaux des services de développement communautaire des administrations communales de Kinshasa. Ces services gèrent les ONG actives dans chaque commune. Nos enquêteurs les ont informés que nous étions en train d'organiser une série de conférences avec les ONG qui offrent des programmes de formation professionnelle. Une fois que les communes nous ont remis des listes d'ONG, nos enquêteurs sont allés déposer les invitations et expliquer les raisons d'être de la conférence, qui avait pour thème : *une nouvelle approche de l'apprentissage*.

Kinshasa est divisée en quatre districts : Tshangu, Mont-Amba, Funa et Lukunga. A cause des dimensions imposantes de la ville, nous avons organisé une conférence dans chacun des quatre districts. Nous avons ainsi reçu un total de 104 formateurs.

Ces conférences, se déroulant entièrement en lingála, avaient pour objectif la description de la manière dont ces formateurs s'efforcent d'enseigner en lingála sans support écrit, ainsi que le lingála qu'ils parlaient, et enfin l'identification de leurs attentes par rapport aux supports écrits qui pouvaient être produits en lingála (aussi bien sur la variété de la langue que la terminologie).

Les conférences étaient modérées par les responsables des ONG Mabiki et CDFD, qui, après la présentation des cinq manuels qu'ils venaient de publier, expliquaient leur choix de les écrire en lingála. Un débat s'ensuivait, où les enseignants intervenaient, soit pour commenter le contenu ou l'approche, soit pour parler des difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur métier en rapport avec la langue d'enseignement ou avec le manque de manuels en lingála. Les réunions duraient environ trois heures. Les débats étaient enregistrés à l'aide d'un dictaphone ; je pouvais donc par la suite transcrire ou réécouter et prendre des notes en rapport avec les para-

mètres que je suivais. Les manuels étaient aussi corrigés sur base des remarques que les enseignants faisaient, soutenant ou rejetant une certaine formulation.

La conférence-débat avec les enseignants de chimie

La première rencontre a eu lieu au département de chimie de l'Université de Kinshasa, le 12 novembre 2008. 58 enseignants (14 enseignants de l'université et 44 du secondaire) ont pris part à cette rencontre. À cette occasion, j'ai présenté la première ébauche du tableau périodique. Le but de la conférence était de collecter des avis débattus des enseignants en ce qui concerne les principes de création terminologique que j'ai adoptés, ainsi que les cohérences épistémologiques en ce qui concerne les noms des éléments, des phénomènes et des processus chimiques en lingála. Les 105 premiers noms, proposés par un chimiste congolais, Papi Diambu Mbikay (2001), ont été consignés par Kawata dans ses dictionnaires (2003 ; 2004), tandis que j'ai nommé les autres. Au cours de cette conférence, j'ai remis à chaque professeur un exemplaire du tableau périodique et, après une brève présentation du tableau et de la problématique de l'enseignement des sciences en langues congolaises, nous avons débattu de tous les noms ; des modifications ont été apportées. Pour proposer la version de la première édition du tableau périodique qui est sortie comme produit scolaire en 2009, j'ai donc tenu compte des recommandations faites par les chimistes réunis en ce jour et aussi d'autres entretiens individuels que j'ai eus par la suite.

La deuxième et la troisième rencontre ont eu lieu dans la commune de Kimbanseke à Kingasani, au CDFD, respectivement en août 2010 et septembre 2012. Cette fois, je n'ai rencontré que les enseignants du secondaire (42 enseignants en 2010 et 51 en 2012) ; nous avons parlé aussi bien de la réception du tableau périodique dans les écoles, de la professionnalisation de l'enseignement de chimie que de l'usage du lingála dans l'enseignement de la chimie. De nouveaux avis ont été enregistrés concernant la manière de nommer les concepts chimiques et le contenu du tableau périodique.

Il y a des enseignants qui ont participé à toutes les trois rencontres. Certains ont pris part à deux rencontres et d'autres n'ont été présents qu'à une seule rencontre. Au total, j'ai rencontré 72 enseignants du secondaire.

À la fin de chaque conférence, je saisisais l'opportunité pour remettre un questionnaire aux participants que je n'ai pas pu contacter lors des entretiens individuels : le questionnaire n°1 lors de la conférence du 2008, le questionnaire n° 2 lors de la conférence de 2010 et le questionnaire n°3 lors de la conférence du 2012.

f) Les sources écrites, orales et vidéos

En vue de constituer le corpus à traiter pour l'analyse du *lingála ya Kinshasa*, j'ai encore une fois utilisé le dictaphone pour enregistrer les conversations avec mes interlocuteurs. Naturellement, je supprimais les passages touchant à la vie privée et je gardais ce que l'interlocuteur consentait à ce que je garde. J'ai aussi enregistré plusieurs interventions de la télévision, particulièrement des reportages dans la rue, des Journaux télévisés (Journal Télévisé en Lingála Facile, Kinshasa Makambo,...) puisque l'on y fait parler les gens de la rue. Cela s'est donc avéré un bon réservoir de langage parlé. Je dois signaler que, comme il y a des formules propres à ces journaux que les intervenants sont amenés à dire au début ou à la fin de chaque intervention, j'éliminais ces formules pour n'en rester qu'avec une seule occurrence, afin de ne pas biaiser les occurrences. J'ai aussi filmé ou enregistré beaucoup de séances de cours et d'examens au CDFD.

J'ai utilisé les écrits disponibles en lingála pour caractériser le lingála tel qu'il s'écrit actuellement. Cela m'a aidé aussi à donner mon avis en ce qui concerne la manière de formuler le langage parlé ou écrit en milieu de formation.

En ce qui concerne les écrits, je cite deux versions de la Bible : la Bible œcuménique de protestants et catholiques publiée en 2004, ainsi que la Bible des Témoins de Jéhovah disponible en ligne. J'ai aussi téléchargé de l'internet un extrait du Coran. L'avantage, avec ces trois écrits, se trouve dans le fait qu'ils ont été écrits par un groupe de locuteurs de lingála de ces confessions religieuses à l'intention de leurs adhérents. Ils se sont donc réunis et ont débattu pour trouver la meilleure façon d'écrire leurs textes dans un lingála que les membres de leurs communautés comprendraient facilement, comme les traducteurs le précisent dans les préambules. Le deuxième avantage de ces livres concerne la production langagière : ces textes donnent un assez grand nombre de noms déverbatifs, qui m'ont servi dans l'établissement des relations morphosémantiques entre les combinaisons préfixe-extension verbale-finale et les sémantismes qu'elles produisent. Les deux Bibles, bien qu'ayant en grande partie le même contenu, sont en effet, sur le plan lexical et syntaxique, deux documents différents. Enfin, ces livres m'ont aussi aidé dans l'analyse de l'orthographe quant au marquage des tons.

J'ai aussi utilisé des romans, essais et manuels scolaires disponibles en lingála. Il s'agit de publications du CELTA et de Mabiki, auxquelles j'ai ajouté d'autres livres, pour un total de 23 livres. À part ces livres en version papier, j'ai aussi extrait de l'internet 117 fichiers PDF. La liste complète des fichiers et livres figurent à l'annexe 3, à la fin de ce travail.

D'autres écrits proviennent des pages web en format html ; il s'agit surtout de textes écrits dans des forums internet des sites *Congomikili*, *Mbókamosíka* et *CONGO2000*, *Congo number one*, *Youtube*, *Facebook*. Ce corpus est beaucoup plus intéressant pour savoir comment les locuteurs kinois écrivent les diphtongues et pour analyser l'interchangeabilité de phonèmes /u/ et /o/, ainsi que les autres paramètres comme les nombres, les couleurs, les grandeurs et les noms déverbatifs. Cela ne donne toutefois pas d'information quant au marquage de tons, dans la mesure où les claviers classiques ne permettent pas l'utilisation de voyelles à ton haut ou bas.

3.1.4. L'ÉCHANTILLONNAGE

a) *Le chercheur*

Les enquêtes dont il est question dans ce travail ont été effectuées entre avril 2004 et septembre 2012. Au moment où je les ai réalisées, je n'étais plus ni apprenant ni enseignant dans ces institutions scolaires et universitaires de Kinshasa. Néanmoins, mon expérience en tant qu'apprenant et enseignant dans cette ville (de 1972 à 1996) m'a permis de déterminer et de réaliser les stratégies de collectes des données en tenant compte de certains obstacles d'ordre représentationnel ou organisationnel.

Les données que j'ai collectées et analysées ici me permettent de :

- tirer des leçons pour les locuteurs de toute la ville de Kinshasa, d'autant plus qu'il s'agit d'un travail d'observation de longue durée (2004 à 2012). J'ai observé aussi bien les différents locuteurs dans des endroits publics que dans des cercles bien définis (cabinets ministériels, églises, écoles, hôpitaux, conférences...). Les locuteurs englobent un large spectre allant de personnes à très forte instruction (professeurs d'université) jusqu'aux personnes à faible instruction ou sans instruction.
- décrire le lingála utilisé par tous les enseignants de la ville de Kinshasa. La régularité observée dans le parler des enseignants et la couverture géographiques des écoles d'où ils proviennent sont deux paramètres qui me permettent de généraliser mes conclusions aux enseignants de la ville de Kinshasa.
- dire que la dérivation et la composition peuvent être utilisées pour créer des termes scientifiques tels que je décris ici. Les termes générés spécialement pour la chimie proviennent des entretiens que j'ai eus avec les enseignants de chimie, du manuel de chimie que je rédigeais en lingála, ainsi que des travaux de deux autres chimistes congolais Diambu et Mukinayi. J'ai donc pu me rendre compte de leur cohérence. Ensuite, j'ai soumis ces textes à l'appréciation de 72 enseignants de chimie. Leurs remarques m'ont permis d'affiner l'usage des néologismes dans un texte spécialisé.

- la méthodologie que je propose ici pour la diffusion des néologismes peut-elle être appliquée par d'autres et aboutir à des résultats reproductibles. Aujourd'hui, le tableau périodique bilingue français-lingála est devenu une réalité. Le tableau périodique de 2009 a été tiré à 50000 exemplaires, écoulés en trois ans (2009-2010 ; 2010-2011 ; 2011-2012). La nouvelle édition 2012 a été tirée à 20000 exemplaires. 5000 exemplaires ont été écoulés pour l'année 2012. Ce nombre est sans compter les copies pirates qui ont été tirées en dehors de notre comptabilisation. La même approche a été adoptée par le CDFD pour la diffusion des néologismes produits dans le cadre de la coupe et couture, de la gestion de petites entreprises, du code de la route et de l'art culinaire. La publication des manuels en lieu et place d'un lexique simple est donc plus efficace. La prise en compte du point de vue des enseignants et leur implication est le deuxième pilier pour une bonne diffusion.

Le principe de précaution peut m'amener à limiter l'application de ces résultats, analyses et interprétations aux données issues de mon corpus. Néanmoins, le caractère régulier, répétitif et reproductible des données collectées, ainsi que leur constance dans la durée et leur répartition géographique équitable me poussent à affirmer que les résultats obtenus dans le cadre de cette thèse peuvent caractériser la situation sociolinguistique dans les écoles de Kinshasa, la variété *Lingála ya Kinshasa*, la création terminologique dans cette variété, ainsi que la validation et la diffusion de cette terminologie en milieu scolaire à Kinshasa. Enfin, cette méthode peut aussi s'appliquer pour toute autre variété de lingála ou encore pour toute autre langue, spécialement les langues bantu.

Pour aboutir à cette affirmation, je décris dans les sections qui vont suivre l'échantillonnage que j'ai effectué pour collecter des données.

b) Les locuteurs en général

La ville de Kinshasa se subdivise en 24 communes, regroupées dans 4 districts. Le district de Tshangu compte 5 communes (N'Djili, Masina, Kimbanseke, N'Sele et Maluku). Il est situé à l'Est de Kinshasa. Le district de Mont-Amba compte 5 communes (Matete, Limete, Lemba, Ngaba, Kinsenso). Il est situé au centre-est. Le centre-ouest est occupé par le district de la Funa, composé de sept communes (Kalamu, Kasa-Vubu, Ngiri-Ngiri, Bandalungwa, Selembao, Bumbu, Makala). Enfin, les sept communes de l'ouest (Ngaliema, Kintambo, Lingwala, Kinshasa, Barumbu, Gombe et Mont-Ngafula) font partie du district de la Lukunga.

À l'heure actuelle, les statistiques officielles ne permettent pas d'estimer la population de Kinshasa de manière précise. Toutefois, plusieurs estimations non-

officielles la situent aux alentours de 9 millions d'habitants. Bien qu'il soit difficile d'indiquer le nombre exact de personnes que j'ai écoutées, d'après mes notes et mes enregistrements audio, j'arrive à un total de 3022 personnes, telles que réparties dans le tableau suivant correspondant aux quatre districts de la ville de Kinshasa :

District de Kinshasa	Nombre d'enquêtés	%
Tshangu	1013	34%
Mont-Amba	782	26%
Funa	804	27%
Lukunga	423	14%
Total	3022	100%

Tableau 3.1. Répartition géographique des locuteurs enquêtés

Je comptabilise les personnes auprès desquelles j'ai recueilli au moins une phrase complète. Dans ce chiffre ne figurent toutefois pas les enseignants et les élèves.

c) Les enseignants du secteur formel

Kinshasa compte 2.820 écoles primaires avec 910.466 étudiants et 25.349 enseignants, tandis que 1.689 écoles secondaires y sont répertoriées, avec 526.181 étudiants et 27.436 enseignants (Annuaire statistique 2011). Ces écoles sont réparties de façon assez homogène sur l'étendue de la ville. En général, le lingála est la langue première des apprenants et le français en est la langue d'enseignement. Les écoles destinées aux enfants des milieux aisés (écoles où le minerval annuel est égal ou supérieur à 500 dollars, face à un minerval moyen de 100-200 dollars) ne sont pas nombreuses : j'ai dénombré 12 écoles primaires et 21 écoles secondaires dans cette catégorie. Les enfants qui fréquentent ces écoles ont souvent le français comme langue de communication, même dans le cercle familial. Il existe aussi des écoles élitistes (à forte sélection sur le plan des résultats scolaires), où les élèves ont acquis des compétences suffisantes en français, tout en provenant de milieux où l'on parle lingála. J'ai dénombré 18 écoles secondaires de ce type. J'ai veillé à enquêter de manière à intégrer cette distribution géographique et sociale.

Quant aux universités et instituts supérieurs, puisqu'ils ne présentent pas une distribution géographique homogène, ni une séparation nette du niveau social des élèves comme les écoles primaires et secondaires, j'ai choisi l'Université de Kinshasa et l'Université Pédagogique Nationale, en rapport avec leur importance dans le paysage universitaire de Kinshasa. À ces deux universités, j'ai ajouté l'Institut supérieur des techniques médicales (écoles d'infirmiers) et l'Institut Facultaire des Sciences de

l'Information et de la Communication (école de journalisme). Toutes ces quatre institutions sont publiques.

Je me suis concentré sur les enseignants de chimie du secondaire pour la représentativité des données concernant l'enseignement de cette science en lingála. Les données relatives à l'Examen d'État de l'année 2008-2009 révèlent que 665 écoles secondaires offrent la formation en section chimie-biologie dans la ville de Kinshasa. D'après les informations reçues auprès des enseignants, souvent une école compte deux professeurs de chimie et d'autre part, chaque enseignant enseigne au moins dans deux écoles. Si j'estime la moyenne d'un professeur de chimie par école, cela me donne le chiffre de 665 professeurs de chimie dans la ville de Kinshasa. Tel qu'il apparaît dans le tableau suivant, j'ai rencontré au total 72 professeurs de chimie de l'école secondaire et 18 de l'université de Kinshasa et de l'Université Pédagogique Nationale. En plus de ces enseignants, j'ai aussi rencontré 23 enseignants du primaire, 17 de l'école secondaire et 14 de l'enseignement supérieur.

Niveau d'études	<i>Primaire</i>	<i>Secondaire</i>	<i>Université</i>	Total
Nombre d'enseignants interviewés	23	89	32	144
Nombre d'enseignants de chimie	-	72	18	90

Tableau 3.2. Répartition par degré d'enseignement des enseignants interviewés

Sur les 23 enseignants d'école primaire que j'ai interviewés, 19 sont en effet qualifiés (diplôme d'école secondaire en Pédagogie générale) et 4, bien que non qualifiés, sont détenteurs d'un diplôme de secondaire, mais dans d'autres options.

Sur les 89 enseignants de l'école secondaire, 46 enseignants sont qualifiés (diplôme universitaire de pédagogie dans une filière correspondant au cours à enseigner), 30 enseignants ont fait des études de la discipline, quoique dans les filières des facultés universitaires sans formation en pédagogie et 13 enseignants sont des personnes faiblement formées, ne disposant que de leur diplôme d'enseignement secondaire ou ayant fait, au plus, une ou deux années d'université.

Les 32 enseignants de l'enseignement supérieur ont le diplôme requis (21 professeurs, 3 chefs de travaux et 8 assistants).

Seuls 7 enseignants de l'école secondaire et 23 du supérieur ont affirmé ne pas pouvoir répondre à mes questions en lingála. Néanmoins, chacun était disposé à répondre dans une de trois autres langues nationales du Congo (kikongo, cilubà ou kiswahili). Cette enquête m'autorise à dire qu'en général ces enseignants parlent lingála et français.

d) Les enseignants de la filière non-formelle

Conformément aux chiffres obtenus auprès de 24 communes de la ville de Kinshasa, 582 organisations non-gouvernementales donnent des formations professionnelles. Parmi elles, certaines n'étaient pas réellement actives. Aussi, nos enquêteurs ont pu rencontrer près de 236 organisations ; 104 formateurs au total ont participé à ces conférences-débat organisées.

e) Les sources écrites, orales et vidéos

En dehors des paroles, des notes et des images que j'ai prises lors de mes entretiens et enquêtes de terrain, j'ai aussi collecté des textes de livres ou articles. Le but était de m'en servir de comparaison avec le premier corpus ou encore pour étendre le champ de noms déverbatifs dont j'aurais besoin pour générer des sémantismes.

À côté de ce corpus écrit, j'ai aussi collecté 46 heures de fichiers audio et vidéo lors de mes enquêtes.

J'estime donc ce matériel suffisant pour extraire des données me permettant de caractériser le *lingála ya Kinshasa* et ses mécanismes de création terminologique.

3.2. LE CORPUS ÉCRIT

Plusieurs théories ont été élaborées par rapport à la constitution, au design et à l'analyse du corpus. La méthodologie dans l'usage d'un corpus pour des recherches linguistiques vise à déterminer ce qu'un corpus peut nous dire à propos du lexique, de la grammaire, des variétés, des registres, du domaine de spécialité, du discours, de la créativité lexicale d'une langue, etc. Le corpus est aussi un outil de base pour la rédaction des supports didactiques, comme par exemple le choix des exemples, des définitions, etc. Une bonne synthèse de l'état de la question se retrouve dans *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (O'keeffe & McCarthy 2010).

Toute la description faite dans la section 3.1. visait en effet à décrire la constitution du corpus sur lequel j'ai travaillé. Dans les sections suivantes, je vais détailler le contenu de ce corpus, ainsi que les objectifs visés dans son utilisation.

3.2.1. LE CONTENU DU CORPUS

Le comptage sous le logiciel Unitex révèle que ce corpus renferme 143.323 phrases, 5.072.967 tokens et 111.975 types¹. Mon corpus est composé des huit sous-corpus :

Sous-corpus 1 : Bible œcuménique

Sous-corpus 2 : Bible Témoins de Jéhovah

Sous-corpus 3 : Livres en lingála

Sous-corpus 4 : Textes pdf internet

Sous-corpus 5 : Textes html, forums internet

Sous-corpus 6 : Transcription de certains éléments du corpus oral

Sous-corpus 7 : Textes des chansons

Sous-corpus 8 : Des dictionnaires.

Plusieurs dictionnaires sont en effet des lexiques lingála-français, qui ne m'ont servi que dans l'identification des lexies. Seul le dictionnaire monolingue de Kawata (2004) fournit aussi des définitions. Les définitions de Kawata sont en *lingála lya Makanza*.

3.2.2. L'ARCHITECTURE DES ARTICLES

L'article est entendu comme l'ensemble d'un livre ou d'une interview contenu dans un sous-corpus. Les articles se présentent sous cette architecture :

1. N°
2. Titre de l'article
3. Date de publication de l'article
4. Le texte complet

3.2.3. DÉCISIONS DE NETTOYAGE ET RETOUR CRITIQUE

J'ai décidé de ne pas supprimer les textes en français dans les textes. Le choix du français comme langue dans le logiciel Unitex me permet d'estimer la proportion du français dans un article. Ceci concerne surtout les articles provenant des forums internet. Dans les autres articles, il s'agit plutôt de l'alternance ou mélange codique ou encore des emprunts tels qu'ils seront décrits dans la deuxième partie de ce travail.

¹ Le terme *token* se réfère à toute chaîne de caractère que le logiciel identifie comme un mot. Le terme *type* correspond à chaque *token* différent.

À la fin, pour uniformiser mon corpus, j'ai enlevé les marquages de tons éventuels et remplacé ε par e et \circ par o . Ceci est justifié par le fait que je cherche à identifier les structures lexicologiques et syntaxiques et non phonologiques. Certains auteurs marquent les tons et d'autres ne le font pas. Le fait d'enlever tous les marquages de tons me permet d'envisager les pistes de désambiguïsations tout en veillant à ce que les structures lexicologiques cherchées soient présentes lors de l'extraction.

J'ai choisi de faire une étude syntaxique et lexicologique dans ce corpus. Les articles sont aussi bien en *lingála lya Makanza* qu'en *lingála ya Kinshasa*. Ceci ne pose aucun problème puisque je ne compare pas les deux variétés. Par contre, pour des textes en *lingála lya Makanza*, je vérifie si les structures lexicologiques sélectionnées sont en effet des noms déverbatifs et non pas des formes verbales fléchies avec un préfixe verbal d'accord.

Par exemple :

Likambo lisalami o miso ma bakonzi.

Le terme *lisalami* est une forme verbale fléchie 3SG:INAN-faire-PASSIF-PERF1 et non pas un substantif CL5-faire-PASSIF-FV. Je ne marque pas le ton dans cet exemple, car le ton n'est pas marqué dans le corpus.

3.2.4. LE FICHIER READ ME (BALISAGE)

J'ai ensuite balisé le sous-corpus de la manière suivante :

```
<corpus>
<sous-corpus>
<nom> nom du sous-corpus </nom>
<article>
<titre>Titre de l'article</titre>
<contenu>
corps de texte de l'article
<auteur> nom de l'auteur et son CV</auteur>
</contenu>
</article>
</sous-corpus>
</corpus>
```

3.2.5. RÉFÉRENCE

Je m'appuie sur l'article de Véronique Malaisé & al. : « Repérage et exploitation d'énoncés définitoires en corpus pour l'aide à la construction d'ontologie ». Cette étude a abouti à une thèse de doctorat : « Méthodologie linguistique et terminologique pour la structuration d'ontologies différentielles à partir de corpus textuels » (Malaisé 2005).

Plusieurs travaux dans le domaine de NLP (Natural Language Processing) mettent au point divers patrons lexicaux ou grammaticaux permettant d'extraire les données dans des corpus. Dans le but d'identifier les structures lexicologiques ou d'extraire des exemples, j'utilise la tokenisation et la recherche avec des expressions régulières (patrons lexicaux et filtres morphologiques) disponibles dans le logiciel Unitex (Paumier 2003 : 71-88). La procédure utilisée est expliquée au chapitre 9 de ce travail.

3.2.6. OBJECTIF DU CORPUS

Notre objectif est :

- d'extraire des exemples d'illustration ;
- d'identifier des structures lexicologiques et des définitions des mots appartenant à ces structures ;
- d'identifier des stratégies d'évitement des ambiguïtés structurales (identification des compléments, sélection sémantique, double et triple dérivation).

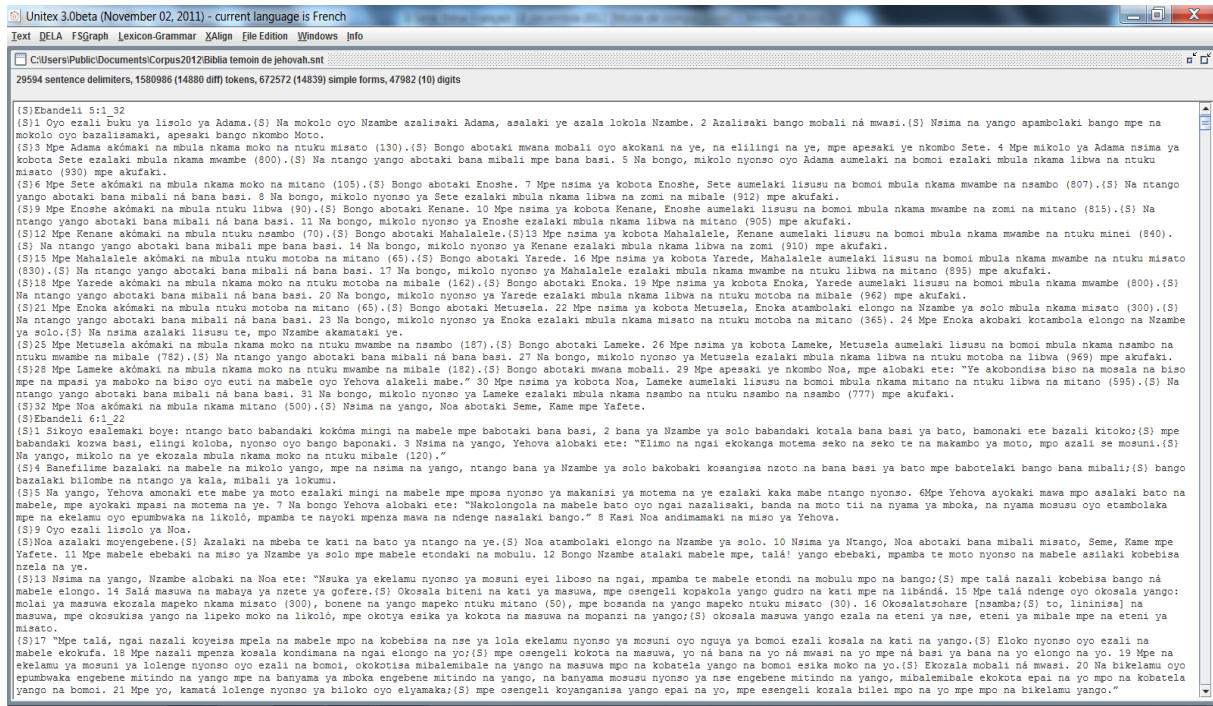
3.2.7. LES MÉTHODES DE REPÉRAGE DES STRUCTURES LEXICOLOGIQUES ET DES COLLOCATIONS

3.2.7.1. PREPROCESSING

J'ouvre le sous-corpus sur Notepad++. Je sélectionne tout et copie. Je colle sur Open Office. J'enregistre sous texte codé, Unicode. J'ouvre le fichier créé sur Unitex. J'accepte qu'Unitex préprocesse le fichier. J'obtiens ainsi le fichier avec extension *.snt*. Au moyen des marqueurs, je vais procéder à l'extraction. J'ai réalisé cette opération de preprocessing pour tous les sous-corpus.

3.2.7.2. EXTRACTION

J'ouvre un fichier .snt créé à l'étape précédente.



Sous la rubrique *Text*, je clique dans *locate pattern* : je note par exemple la chaîne suivante : <<^mo.*a\$>>.

Explication de la notation :

<< >> : en écrivant une chaîne de caractères entre les signes << et >>, UniteX va aller chercher toutes les occurrences correspondant à cette chaîne de caractères. En saisissant <<mosombi>> dans la fenêtre *locate pattern*, UniteX va lister toutes les occurrences du mot *mosombi* dans le corpus.

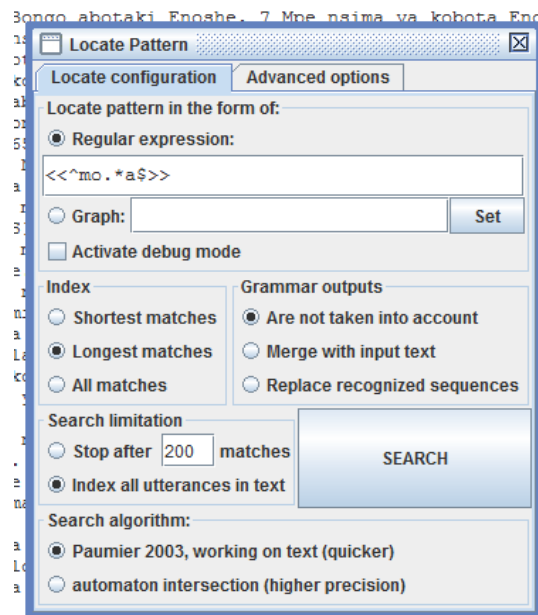
Le signe ^ devant une chaîne de caractères permet à UniteX de générer tous les termes contenus dans le corpus et qui commencent par la chaîne de caractères qui vient après le signe ^. Ainsi, en saisissant le patron suivant <<^mo>>, UniteX va générer tous les termes commençant par le *mo*.

Le signe point indique ce qui suit *mo*

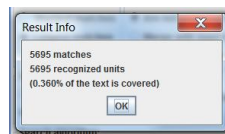
Le signe * indique qu'il y a une chaîne de caractères qui va suivre.

Le signe \$ indique que le mot se termine par la chaîne de caractères qui précède ce signe. UniteX va générer tous les termes se terminant par la chaîne placée devant \$. Ainsi, en saisissant <<a\$>>, UniteX va générer tous les termes se terminant par *a*. On peut aussi écrire un patron combinant plusieurs requêtes. En saisissant par exemple <<^mo.*a>> : ce patron va générer tous les termes contenus dans le corpus commençant par *mo-* et se terminant par *-a*.

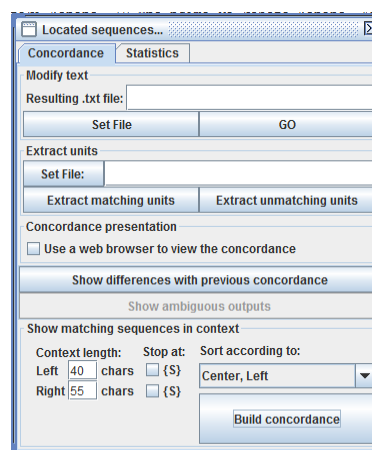
Je coche *all matches* et *index all utterances in text* et je lance la recherche. Les résultats indiquent le nombre des occurrences (matches), de *recognized units* et le pourcentage de ces marqueurs dans le texte.



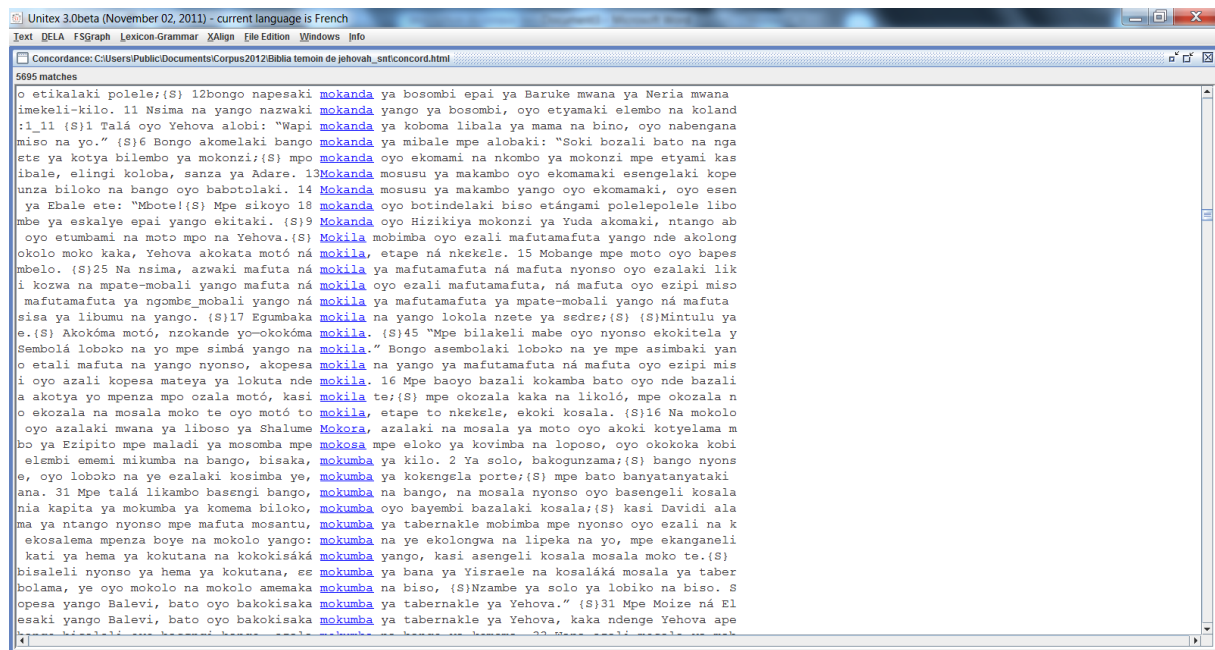
Ensuite je clique sur *search*. Unitex m'indique le nombre d'occurrences de cette structure dans le corpus.



Je clique sur OK. La boîte de concordance apparaît.



Je choisis le nombre de caractères à paraître à gauche et à droite des occurrences. 40 à gauche et 55 à droite et je clique sur *build concordance*, les extractions apparaissent. Je nomme le fichier généré.



Unitex va sauver ce fichier dans le répertoire prévu à cet effet. Je vais par la suite récupérer ce fichier de manière à analyser toutes les occurrences, pour ne retenir que les noms déverbatifs commençant par *mo-* et se terminant par *-a*. J'aurai pu aussi directement vérifier dans le fichier de tokens classé par ordre alphabétique. Néanmoins, pour les occurrences hors contexte, ceci ne permettra pas par exemple de savoir, dans certains cas, s'il s'agit d'une forme verbale ou d'un nom déverbatif. J'ai effectué cette opération pour chacune des combinaisons préfixe nominal-finale.

3.3. L'ANALYSE DES DONNÉES

3.3.1. L'ANALYSE QUALITATIVE ET QUANTITATIVE

J'ai analysé les données collectées dans l'optique du renforcement de capacité du lingála. Je cherchais à savoir dans quelle mesure ces productions langagières pouvaient être utilisées pour la création terminologique ou la production de discours de spécialité en lingála. J'ai procédé aussi bien par des analyses quantitatives que qualitatives.

J'analyse, par exemple, la proportion des enseignants qui utilisent le lingála lors des enseignements, dans le but de décrire la situation diglossique dans les salles de classe et de mettre en place une stratégie de diffusion de supports didactiques bilingues. L'analyse quantitative m'était utile, puisque la stratégie de diffusion allait dépendre de la proportion faible ou forte d'enseignants qui emploient le lingála en donnant cours.

L'analyse quantitative me permet aussi de donner des indications entre les cas d'emprunt et d'alternance codique. Pour cela je pourrai, par exemple, comparer les occurrences dans le corpus de certains termes en lingála et en français pour dire s'il s'agit d'emprunt ou d'alternance.

J'ai enfin utilisé l'analyse quantitative pour discuter de l'appréciation par les responsables des écoles et les enseignants de la présence de textes en lingála dans les manuels scolaires.

Pour ressortir la relation entre les affixes et le sémantisme que leur combinaison génère, je fais appel à l'analyse qualitative, d'autant plus que, si un terme est attesté au moins une fois, cela peut me servir à produire une définition relative à cette occurrence. Par contre, l'analyse quantitative est utile pour permettre au terminologue d'être informé si ladite combinaison est productive ou non chez les locuteurs. Par exemple, si -RAD- représente le radical verbal, l'analyse quantitative révélera que la morphologie MO-RAD-I (mosáli (travailleur), motéki (vendeur), mobóti (géniteur) est productive chez les locuteurs, alors que la morphologie E-RAD-O (elámbo (repas), ekango (syllabe),...) est non productive. Ce constat me permet de donner des recommandations aux terminologues.

De même, j'ai procédé à une analyse qualitative en ce qui concerne la production langagière des enseignants. Il arrivait qu'un enseignant soit le seul à mentionner un fait ou un avis. Je pouvais donc être amené à développer cette approche sachant que sa faible occurrence n'implique pas nécessairement sa faible représentativité ou réalité.

3.3.2. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Mes interprétations sont essentiellement orientées vers le renforcement des capacités du et en lingála. J'ai en outre cherché à établir si les productions langagières de mes enquêtés me permettaient de prendre des décisions sur les créations terminologiques. Quel est le mécanisme de production langagière employé dans le discours ? Le locuteur a-t-il fait appel à la dérivation, la composition, l'emprunt, la métaphore... ? J'ai enfin voulu comprendre si l'approche que j'ai utilisée permet une bonne diffusion de la terminologique scientifique du lingála.

Ainsi donc, j'ai cherché à éclairer le mécanisme de renforcement des capacités du lingála.

PARTIE 2

DE LA SOCIOLINGUISTIQUE DU LINGÁLA À KINSHASA

CHAPITRE 4

LES VARIÉTÉS ET LES REGISTRES DU LINGÁLA

4.1. INTRODUCTION

Dans ce chapitre, je vais parler des quatre principales variétés préalablement décrites dans la littérature (Bwantsa 1970, Ndinga Oba 1971, Dzokanga 1979, Mufwene 1981, Bokula 1983, Adoua 1984, Bokula 1987, Sesepe 1987, Muwoko 1990, Mbulamoko 1991, Nzanga 1991, Edema 1994, Motengea 2006, Motengea 2010, Meeuwis 2010, Bokamba 2012, Sene Mongaba 2010a & 2012e), à savoir :

- (1) le *lingála lya Makanza* (LM), associé à l'Église catholique, qui l'a « rebantouisée », comme l'explique Meeuwis (2001), Meeuwis & Vinck (2003) et Motengea (2010). Il s'agit principalement des travaux du prélat catholique De Boeck. Telle est la version que l'Église catholique utilise dans ses publications. Cette variété est généralement considérée dans les sphères officielles et des instruits comme étant le registre élaboré. Elle est aussi qualifiée de classique.
- (2) le *lingála courant* ou *parlé* (LC), la variété utilisée par les locuteurs des provinces du Nord dans leur communication journalière intercommunautaire. Il était jadis appelé le lingála des Protestants, puisque les Protestants rédigeaient leurs textes dans cette variété. Ce lingála est désigné aujourd'hui par le terme *lingála ya Équateur*, car il est parlé dans les grandes villes des provinces d'Équateur et Orientale (par exemple Mbandaka, Boéndé, Gemena, Bumba, Kisangani, etc.).
- (3) le *lingála ya Kinshasa* (LK) est la variété utilisée dans les villes de Kinshasa et de Brazzaville. En général, tout en étant la variété qui se répand dans le reste du territoire congolais, pendant longtemps le *lingála ya Kinshasa* n'a pas joui d'une bonne réputation, même auprès de ses propres locuteurs. Depuis 2000, par contre, grâce à des publications (la Bible œcuménique, les textes des Témoins de Jéhovah, des romans, des manuels scolaires ou de métiers, ...) et aussi grâce à son implantation dans le paysage audiovisuel, on observe un changement d'attitude, quoique timide, de la part de ses locuteurs.
- (4) le *bangála*, sur lequel s'est penché Edema (1994). En observant de près, le *bangála* peut être considéré comme un des registres du *lingála ya Équateur* parlé dans la province orientale. Cette version peut donc s'analyser comme pour (1) et (2). Je ne vais donc pas traiter cette variété dans le cadre de cette étude.

Je décrirai donc les trois premières variétés et, en ce qui concerne le *lingála ya Kinshasa*, je vais m'étendre sur certains registres, comme le *lingála ya sóló* et le *lingála facile*.

J'exposerai plus en détail les caractéristiques du *lingála ya Kinshasa*, parce que, dans ce travail, j'étudie les voies et moyens de renforcer les capacités de la version parlée dans la ville de Kinshasa, afin que les enseignants puissent l'utiliser de manière efficiente comme langue d'enseignement. Les différentes productions langagières collectées sur terrain à Kinshasa serviront à décrire quatre registres du *lingála ya Kinshasa* : le *lingála ya sóló* (LS), le *lingála facile* (LF), le *lingála ya bayanké* (LY) et le *langíla* (LA). La description du registre *lingála ya sóló*, ainsi que la quantification du phénomène de contact lingála-français aboutissant au *lingála facile* constituent une contribution dans la description du *lingála ya Kinshasa*.

4.2. LA STRUCTURE MORPHOLOGIQUE GÉNÉRALE EN LINGÁLA

Les morphèmes peuvent s'agglutiner au radical pour former un mot en lingála. La structure morphologique en lingála se présente de la manière suivante :

$$\{PN, PV, PP\}(-PF-PO)-RAD-(EXT)_x-PFIN-FV$$

PN : préfixe nominal ; PV : préfixe verbal ; PP: préfixe pronominal ; PF : préfixe formatif ; PO : préfixe objet ; RAD : radical ; EXT : extension verbale ; PFIN : préfinale ; FV : finale. x : le nombre d'extensions

Évidemment, les mots lingála n'utilisent pas la totalité de morphèmes occurrents sous l'axe syntagmatique (horizontalement). Les morphèmes commutent sous l'axe paradigmatique (vertical). Le préfixe nominal, le préfixe verbal et le préfixe pronominal s'excluent mutuellement.

komitongela

ko-mi-tong-el-a

PN-PF-RAD-EXT-FV

construire pour soi-même

nakomitongela

na-ko-mi-tong-el-a

PV:1SG-PF-RAD-EXT-FV

je construirai pour moi-même

4.3. LE LINGÁLA LYA MAKANZA (LM) ET LE LINGÁLA YA ÉQUATEUR (LC)

4.3.1. DESCRIPTION GÉNÉRALE

Considérée dans la conception populaire comme étant la variété «pure», le *lingála lya Makanza* (du nom de la cité où les publications écrites dans cette version étaient imprimées) a recours à la gamme complète d'accords sujet-verbe, ainsi qu'à la gamme complète d'accords de classe nominale pour toutes les autres parties du discours. Il emploie également l'harmonie vocalique et un système de sept voyelles (a, i, e, ε, ɔ, o, u), où est marqué le contraste entre voyelles mi-fermées et voyelles mi-ouvertes (Bokamba 2012, Sene Mongaba 2012e).

Par contre, des documents du début du 20^{ème} siècle témoignent du fait que, même à cette époque, la version parlée présentait une concordance réduite, notamment au niveau des autres parties du discours. Cette version parlée, comme je l'ai dit plus haut, est documentée comme étant le lingála courant (De Boeck 1918, De Boeck 1942, Hulstaert 1940, Guthrie 1951). Les deux lingála constituent donc des registres d'une même variété, dans la mesure où il n'existe pas, d'une part, de locuteurs qui parlent le *lingála lya Makanza* et d'autre part, de locuteurs qui parlent le *lingála ya Équateur*. Le *lingála lya Makanza* peut être considéré comme le registre écrit et scolaire, tandis que le *lingála ya Équateur* en est le registre parlé.

Le texte qui suit sous (1) est une illustration de l'accord grammatical pratiqué dans le système de cette variété :

4.3.2. LINGÁLA LYA MAKANZA

(1)

Mayébi ma kemí pé maloba masúsu mazalí o monɔkɔ
mwa lifalansé kasi loléngé loye masakóla ma-
tongámá matíkálí o Lingála. Yangó ezalí na ntína
ya kosunga bána ba kelási 'te bábúngana té o ma-
téya ma bangó. Báyéba makambo maye bazalí kotánga
mazalí o esíká níni o ntei ya matéya ma bangó.

Les notions de chimie et certains mots sont en langue française mais la façon dont les phrases sont construites reste en lingála. Cela a pour but d'aider les élèves à ne pas se perdre dans leurs leçons. Qu'ils sachent ce qu'ils sont en train d'apprendre se trouve à quel niveau dans leurs [notes] de cours.

Par exemple, le connectif *ma* dans le syntagme *mayébi ma kemí* (litt. *connaissance de la chimie*) s'accorde avec la classe nominale de *mayébi* (connaissance) sous (1). Le préfixe *ma-* du pluriel de *mayébi* appartient à la classe 6.

De même, dans le syntagme *monoko mwa lifalansé* (litt. *langue du français*), le connectif de possession *mwa* s'accorde avec la classe nominale de *monoko* (langue). Le préfixe de classe 3 étant *mo-*, la forme *mwa* est en fait la contraction de *mo-a*.

Le syntagme *maloba masúsu mazalí* (litt. *mots autres sont*) sous (1) montre la gamme complète des accords. L'adjectif *masúsu* (litt. *autres*) et la forme fléchie *mazalí* (litt. *sont*) du verbe *kozala* (être) adoptent le préfixe *ma-* du sujet *maloba* (litt. *mots*). Au singulier, cela serait : *liloba lisúsu lizalí* (litt. *mot autre est*). Le préfixe *li-* de ce dernier cas est le préfixe de la classe 5.

4.3.3. LE LINGÁLA COURANT OU PARLÉ (LC)

Le lingála courant présente une concordance sujet-verbe partielle, mais quasi-complète et un accord grammatical très réduit. Il emploie aussi l'harmonie vocalique et un système de sept voyelles (a, i, e, ε, ɔ, o, u), tel que décrit plus haut pour le LM. L'exemple (2) illustre l'accord grammatical réduit, en particulier en ce qui concerne les déterminants :

(2)

Mayébi ya kemí mpé maloba mosúsu mazalí na monɔkɔ
ya lifalansé kasi loléngé masakólá matongámá,
matíkálí na Lingála. Yangó ezalí na ntína ya ko-
sunga bána ya kelási ke bábúngana té na matéya na
bangó. Báyéba makambo óyo bazalí kotánga mazalí
esíká níni na matéya na bangó.

A différence de l'exemple de LM sous (1), le LC sous (2) a recours à *ya*, qui est la forme générique de connectif de possession (classe 7) indépendamment de la classe nominale du nom possessif (par ex., *mayébi ya kemí*, *monoko ya lifalansé*). La combinaison de SVA et d'accord grammatical réduit ressort clairement dans le syntagme *maloba mosúsu mazalí*, où le préfixe nominal de l'adjectif *mosúsu* ne s'accorde pas avec le préfixe nominal *ma-* du sujet *maloba*, tandis qu'il y a accord entre le sujet et le préfixe du verbe *mazalí*.

4.4. LA DIFFÉRENCE AVEC LM ET LC

Le lingála *ya Kinshasa* est la variété parlée dans les villes de Kinshasa, Brazzaville et, grâce à sa diffusion croissante, également dans de nombreuses villes et communautés rurales du Congo, ainsi que par la diaspora congolaise à travers le monde.

Dans le cadre de ce travail, j'ai choisi de ne pas distinguer le lingála parlé à Kinshasa de celui parlé à Brazzaville, à cause du nombre réduit de différences qui existent entre les deux. Les traits que je vais donc décrire dans les paragraphes qui suivent sont communs aux deux. C'est le lingála que Meeuwis décrit dans son livre *A grammatical overview of Lingála* (2010).

Je vais à présent exposer les différences entre les variétés LM et LK.

4.4.1. SUR LE PLAN MORPHOLOGIQUE

Dans le tableau ci-après, je donne la liste des 14 genres actuellement d'usage dans le *lingála ya Kinshasa*. Ces quatorze genres sont différents des quatorze genres du *lingála ya Makanza*. En effet, en *lingála ya Makanza*, les noms se regroupent dans treize classes, tandis qu'en *lingála ya Kinshasa* il n'y en a plus que onze. Dans ce dernier, les classes 9 et 9a donnent un même pluriel que les classes 1 et 1a, c'est-à-dire la classe 2.

La mention *ba*⁺ indique que le préfixe *ba-* vient s'agglutiner de manière additive au terme existant, c'est-à-dire que le premier préfixe nominal reste en place et le préfixe *ba-* vient se placer devant.

Tableau 4.1. *Les genres nominaux en lingála*

LM	LK	Exemple LM	Exemple LK	Indication sémantique du genre
1-2 1a-2	1-2 1a-2	<i>moto – bato</i> <i>tatá – batatá</i>	<i>moto – bato</i> <i>tatá – batatá</i>	humain parenté, gens d'untel, lui et ses semblables humaine
1-2	1-4	<i>moyíbi-bayíbi</i>	<i>moyíbi-miyíbi</i>	humain
3-4 3-	3-4 4-2	<i>motéma-mitéma</i> <i>miyoyo</i>	<i>motéma-mitéma</i> <i>miyoyo - bamiyoyo</i> <i>mitéma-bamitéma</i>	objet matériel, abstraction immatériel, partie du corps, non quantifiable
5-6 6-	5-6 6-2	<i>lipéla - mapéla</i>	<i>lipéla – mapéla</i> <i>mapéla-bamapéla</i> <i>mái-bamáí</i>	objet matériel, immatériel, abstraction, partie du corps, fait, relation, liquide, non quantifiable
7-8 8-	7a-8 8-2 7b-8 7b-2	<i>etabe - bitabe</i>	<i>etabe – bitabe</i> <i>bisánza-babisánza</i> <i>bitabe-babitabe</i> <i>kizobazóba</i> <i>kibebé-bakibebé</i>	objet matériel, immatériel, partie du corps fabrication de moindre qualité comportement, responsabilité,
9-10 9a-10	9-2	<i>ndáko – ndáko</i> <i>zándo - zándo</i>	<i>ndáko – bandáko</i> <i>zándo - bazándo</i>	Animaux, infrastructures, objet matériel, immatériel, résultats d'action
11-11-6 11-10	11-6 11-2 9-2	<i>lokúmu-</i> <i>lobóko - mabóko</i> <i>loyémbo - nzémbo</i>	<i>lobóko - mabóko</i> <i>lokúmu-balokúmu</i> <i>nzémbo – banzé-mbo</i>	Parties du corps, objet matériel, immatériel, abstraction
14-14-6	3-4 14-2	<i>bolámu-</i> <i>bondóki-mandóki</i>	<i>mondóki-mindóki</i> <i>Bolámu-babolámu</i>	processus, procédure, objet matériel, immatériel, abstraction
15	15-2	<i>kobína</i>	<i>kobína-bakobína</i>	Verbe à l'infinitif, utilisé aussi comme substantif.

4.4.2. SUR LE PLAN PHONOLOGIQUE

En LK, le locuteur ne fait pas de différence entre le e ouvert /ɛ/ et le e fermé /e/, ni entre le o ouvert /ɔ/ et le o fermé /o/ (Meeuwis 2010 : 23-30).

(3)

esɛngɔ = esengo

joie

L'harmonie vocalique entre la voyelle du radical et la finale du verbe à l'infinitif pratiquée en LM et LC n'est pas d'application en LK.

(4)

komónɔ̃ = komóna

voir

Ces deux écarts ont amené, par exemple, deux verbes distincts, le verbe kobèlɛ (*être malade*) et kobéla (*être cuit*), à devenir homophones : kobéla / kobèla. Les locuteurs utilisent indistinctement les deux formes pour désigner les deux verbes.

Les tons montants ou descendants de LM et LC sont fixés en LK comme ton haut.

(5)

mwǎnà → mwána (enfant)

mwâsí → mwásí (femme)

4.4.3. SUR LE PLAN SYNTAXIQUE

En ce qui concerne la syntaxe, le LK présente une plus grande réduction du système d'accords que le LC : ici, la concordance sujet-verbe se limite à singulier et pluriel humain/animal (classes nominales 1 et 2) :

(6)

mwána **a**lembí / **b**ána **ba**lembí

L'enfant est fatigué / les enfants sont fatigués

tandis que, dans le restant des cas, le préfixe *e-* est employé aussi bien pour le singulier (3SG) que pour le pluriel (3PL).

(7)

mótuka monéne **e**kangí nzelá / mítuka minéne **e**kangí
nzelá

le gros véhicule barre la route / les gros véhicules barrent la route

Tous les déterminants sont invariables, indépendamment de la classe nominale.

LM :

(8)
lilálá lîná, yayá wâná, lopángo lôná
cet orange-là, cet aîné-là, cette parcelle-là

LK :

(9)
lilálá wáná, yayá wáná, lopángo wáná
cet orange-là, cet aîné-là, cette parcelle-là

Le *lingála ya Kinshasa* n'utilise pas les préfixes-objets. Les préfixes-objets sont des morphèmes qui indiquent le bénéficiaire de l'action. Ils s'insèrent après le préfixe verbal et le radical.

LM :

(10)
bamotíndélí mokandá.
ba-mo-tínd-él-í mokandá.
3PL-PO-RAD-APPL-FV lettre
on lui a envoyé une lettre

LK :

(11)
batíndélí yé mokandá.
ba-tínd-él-í yé mo-kandá.
3PL-RAD-APPL-FV SIND:3SG CL3-lettre
on lui a envoyé une lettre

Néanmoins, toutes les deux variétés utilisent le préfixe-objet réflexif, qui indique que le sujet s'applique l'action.

(12)
omikósí
o-mi-kós-í
2SG-PO-RADICAL- PERF1
tu te trompes

Les locuteurs de LK utilisent de manière étendue le double pluriel dans la plupart de classes non-humaines (autre que classe 1), soit pour indiquer le pluriel de plu-

riel, le pluriel péjoratif ou tout simplement la généralisation du préfixe nominal de la classe 2 correspondant au pluriel de la classe 1 (par ex., *ba-ma-kambo* (affaires), au lieu de *ma-kambo* ; *ba-bi-lóko* (choses) au lieu de *bi-lóko*) (Sesep 1978, Bokamba 1993, Meeuwis 2010).

(a) Généralisation de *ba-*

En LM, le préfixe nominal *ba-* (classe 2) est utilisé pour le pluriel de la classe 1. À l'heure actuelle, en LK, les locuteurs ont tendance à généraliser son usage comme marqueur de pluriel de mots d'autres classes (9, 11, 14 et 15). En effet, en LM, les mots de ces classes restaient invariables au pluriel ou appartenaient aux genres 11-6 ; 11-10 et 14-6. Cette tendance de généralisation s'étend aussi de plus en plus, même pour marquer le pluriel de certains mots moins fréquents des classes 3, 5 et 7 qui appartiennent en principes aux genres : 3-4, 5-6 et 7-8. *Baelukelo* (Ba-elukelo) en lieu et place de *bilukelo* (bi-lukelo) (centre de recherche).

(b) Pluriel des groupes

Comme conséquence de (a), les locuteurs utilisent aussi le préfixe *ba-* comme marque de pluriel des groupes ou encore plusieurs sortes de quelque chose.

(14)

batékaka babilambá ya Congo, ya Ngwanzú ná ya Pótó.
ba-ték-aka ba-bi-lambá ya Congo, ya Ngwanzú ná ya Pótó.

3PL-vendre-HAB CL2-CL8-vêtement CONN Congo GEN Ngwanzú et CONN Europe

Ils vendent les habits du Congo, de Chine et de l'Europe

(c) Péjoratif : des choses sans valeur

(15)

tíkélá ngái bamasoló ya pámbapámba wáná.

Ø-tík-él-á ngái ba-ma-soló ya pámba pámba wáná.

2SG-laisser-APPL-IMP SIND:1SG CL2-CL6-histoire CONN REDUPLIC-sans valeur DEM

Fous-moi la paix avec tes histoires inutiles

4.4.4. SUR LE PLAN LEXICAL

En ce qui concerne le lexique, le LM et le LC sont le plus souvent autonomes dans la création de néologismes ou ils en adoptent des langues bantu apparentées des

provinces du Nord ; le LK emprunte facilement des mots des trois autres langues nationales, le kikongo, le cilubà et le kiswahili, ainsi que d'autres langues et du français.

Comme le français est la langue d'enseignement, le *lingála ya Kinshasa* est une variété caractérisée par une haute fréquence de mélange codique entre lingála et français (Vatomene 1983). Le *lingála ya Kinshasa* se présente comme un continuum où l'une des extrémités correspond à ce que mes enquêtés qualifient de *lingála ya sóló* et l'autre extrémité est constituée par le français. Les différents registres de cette variété peuvent donc être classifiés sur base de la proportion d'emploi de mots français, soit comme emprunts, soit sous forme de mélange ou alternance codique entre lingála et français. Ce registre, situé entre le *lingála ya sóló* et le français, est ce qui est désigné globalement sous le vocable *lingála facile* (*lingála ya pete*).

Néanmoins, la morphologie, la sémantique, ainsi que la syntaxe (hormis la concordance et l'absence des infixes évidemment) de LK ressemblent à celles de LM et LC. En plus, le vocabulaire très diversifié de LM et LC n'est pas rejeté, mais souvent ignoré de la part des locuteurs de LK. Telles sont les ressemblances morphologiques, syntaxiques et sémantiques entre les deux variétés. Dans ce travail, en cas de dissemblance très prononcée, j'adopte toujours la structure utilisée en *lingála ya Kinshasa*.

Il faudrait noter aussi que dans la suite de ce travail, lorsque le terme *lingála* est utilisé sans aucune autre précision, il s'agira du *lingála ya Kinshasa*.

4.5. LINGÁLA YA KINSHASA

4.5.1. LINGÁLA YA SÓLÓ (LS)

Le terme *lingála ya sóló*, qui veut dire *lingála correct*, a été prononcé à maintes reprises par mes enquêtés, qui tenaient à préciser qu'il ne s'agit pas de *lingála lya Makanza* ou du *lingála ya Équateur*. J'ai donc tenu à leur demander ce qu'ils entendaient par le *lingála correct*. Je peux résumer leur réponse de la manière suivante : le *lingála ya sóló* est le *lingála ya Kinshasa* où le mélange et l'alternance codique lingála-français ne sont pas employés. Les seuls mots de français qui sont utilisés sont ceux qui y sont considérés comme des emprunts, en occurrence, les chiffres, les couleurs, les unités de mesure et d'autres mots comme par exemple :

(16)
bic, porte, bureau, droite, ...

Ces emprunts subissent une adaptation phonologique. 1 (*un* → *én*) ; 2 (*deux* → *dé*) ; 5 (*sénki*), *jaune* → *jón'*, *bureau* → *biró*, etc.

En effet, depuis les années 2000, le LS est de plus en plus utilisé à l'écrit dans des œuvres de genre différent, tels que des romans (Sene Mongaba 2002,

Muan'Ambuta 2007, Banda 2011) ; des manuels scolaires (Nzongo 1993, Sene Nzale 2010, Manguanda Nyme 2010, Sene Mongaba 2010), la Bible œcuménique de 2004, la Bible des Témoins de Jéhovah, les extraits du Coran, etc.

Le texte de l'exemple (1) et (2), peut être réécrit en *lingála ya sóló* de la manière suivante :

(17)

Mayébi ya shimí pé maloba mosúsu ezalí na monoko ya Français kasi ndéngé masakola etongámá, etíkálí na Lingála. Yangó ezalí na tína ya kosunga bána kelási bábúngana té na matéya na bangó. Báyéba makambo óyo bazalí kotángá ezalí esíká nini na matéya na bangó.

Sous (17), comme pour le LC, on emploie une seule forme générique du connectif *ya* indiquant la possession, indépendamment de la classe nominale du nom (par ex., *mayébi ya shimí, monoko ya Français*).

Dans le syntagme *maloba mosúsu ezalí*, le préfixe *mo-* du déterminant *mosúsu* ne s'accorde pas avec le préfixe *ma-* du sujet *maloba* comme sous (2), mais à la différence de (2), le verbe *ezalí* présente le préfixe *e-* en lieu et place de *mo-*.

Les termes français sous (17), *shimí* (*chimie*) et *français* sont considérés comme des emprunts. Toutefois, l'utilisation des termes *mayébi, masakola* témoigne du caractère élaboré du code. En effet, *mayébi* est un nom déverbatif dérivant de la racine verbale *-yéb-* (*litt. savoir*), généré par un processus morphosémantique interne du lingála, comme il sera décrit plus loin dans ce travail.

Le *lingála ya sóló* (LS) constitue donc le registre élaboré du LK utilisé pour écrire en *lingála ya Kinshasa*. Il n'est pas à confondre avec ce qui est documenté comme LM (*lingála littéraire*) ou LC (*lingála ya Équateur*). Il est difficile de trouver des sujets parlant *lingála ya sóló* à Kinshasa, mais ceci est néanmoins considéré comme le registre idéal.

4.5.2. LINGÁLA FACILE (LINGÁLA YA PETE)

Dans les communications orales de la vie quotidienne et dans certaines émissions et comédies à succès à la radio ou à la télévision, la plupart des habitants de Kinshasa parlent le *lingála facile* (LF), qui est une variété à mélange codique LS-français (Meeuwis & Blomaert 1998, Motingea 2010). La proportion de mots français dépend souvent du niveau d'instruction du locuteur et de la finalité de son discours. Sur l'internet (e-mail, chat, forum, blog, Facebook, etc.), la tendance est à l'utilisation du LF. Dans le contexte scolaire, comme je vais le décrire dans le chapitre suivant, nous observons également que les termes de spécialité sont utilisés en français. La dif-

férence entre le *lingála ya sóló* et le *lingála facile* réside dans le fait que, dans le premier, seuls les emprunts (par ex., *pórté*, *biró*, etc.) sont employés, tandis que dans le second il existe également des mots ou des locutions françaises qui ne sont pas des emprunts. Cela ne signifie pas que certains parlent toujours le LF et d'autres toujours le LS, mais, comme je l'ai dit plus haut, il s'agit plutôt d'un continuum aux contours difficiles à déterminer. Ce qui suit sous (18) est un exemple de LF. En reprenant l'exemple (17), en *lingála facile* je pourrai l'énoncer de la manière suivante :

(18)

Banotion ya **chimie** pé bap**parole** mosúsu ezalí na **Français** kasi ndéngé bap**phrase** etongámá, etíkalí na Lingála. Yangó ezalí na tína ya ko**aider** bána **classe** bábungana té na bac**cours** na bangó. Báyéba makambo óyo bazalí kotángá ezalí **place** níní na **cours** na bangó.

Dans cet exemple (18), on observe une proportion élevée de mots en français : *notion, chimie, parole, Français, phrase, aider, classe, cours, place*. Néanmoins, la concordance sujet-verbe et la structure grammaticale en général reflètent l'exemple (17) de *lingála ya sóló*. Ci-dessous, d'autres exemples issus du corpus illustrent cette caractéristique du *lingála facile*.

(19)

nazó**comprendre** té ndéngé porte ekangámí.
je ne comprends pas comment la porte est fermée

(20)

nakoyá na **quatorze heures**.
je viendrai à quatorze heures

(21)

nakoláta elambá ya **vert**.
je porterai un vêtement vert

(22)

il fallait ó**expliquer** yé yangó **bien bien** pó á**com-**
prendre.
il fallait que tu le lui expliques mieux pour qu'il comprenne.

4.5.3. INDOUBILL OU LINGÁLA YA BAYANKÉ

Outre le continuum que je viens de décrire, il existe un autre registre, l'argot kinois, qui est très productif et est largement décrit par Vatomene (1983), Sesep (1986)

et Edema (2006). Il s'agit du registre de lingála connu dans la littérature scientifique sous le vocable "Indoubill", qui a vu le jour dans les années cinquante (Motingea 2010). Cette appellation est maintenant considérée désuète, puisque les kinois l'appellent plutôt *lingála ya bayanké* (lingála de voyous).

Le *lingála ya bayanké* utilise la syntaxe du *lingála ya Kinshasa*. En ce qui concerne son lexique, il procède du *lingála facile*, mais avec un tel éloignement sémantique des emprunts que l'on ne peut pas vraiment parler d'emprunts. Les néologismes produits ne proviennent pas exclusivement du français, mais aussi de la centaine de langues congolaises.

(23)

Ozóyela ngá kwélekwéle néti káka óbáka ngá baplán na kúzu, kelesprí? Púsáná lisúsu, okorevé.

Tu t'amènes avec nonchalance pour me piquer des trucs à la sauvette, quelle idée ? Si t'amènes de nouveau, tu verras !

(24)

Salam masta! we !!! Masoló ezá kitóko, karé ya niama!

Bonjour mon pote ! Ouais !!! Les affaires vont à merveille. (*litt.* Paix ami !

Ouais !!! Les tractations sont belles, carré de bête)

Le locuteur d'argot est aussi capable de produire du *lingála ya sólo-lingála facile*, selon l'interlocuteur qu'il a en face de lui. J'illustre cela par l'exemple tiré de mon roman *Fwa-ku-Mputu*. Le jeune homme qui en est le protagoniste s'adresse à son père d'abord en argot :

(25)

- Pere, n'esprit ya bien, ngá namóni káka tóngon-dé risél. Líkóna wáná ngái nápésa míkili. Tángo nakokóma kúná, six mois ebelé, natíndélí yó mwá bacent-cent, bariséle mibalé na Limete. Máté !

Son père ne comprend pas ce qu'il vient de dire, alors il reprend en des termes «corrects».

(25b)

- Nalingi náloba ke, tótéka lopángo óyo pó názwa mbóngo ya tiké. Sókí nakeyí Pótó, sima ya sanza motóbá, nakotíndela yó mbóngo. Okosómba mapángo mibalé na Limeté. Na boye bokofánda kímýá.

Je voulais dire que nous pourrions vendre cette maison pour que j'aie l'argent du billet. Si je pars en Europe, après six mois, je t'enverrai l'argent. Tu vas acheter deux maisons à Limete. Et vous y vivrez en paix.

4.5.4. LANGÍLA

Une autre variété de lingála est attestée à Kinshasa depuis 2005, le *langíla*, qui est une forme codée de *lingála ya bayanké*. Le *langíla* est une forme codée où les mots lingála peuvent être remplacés par des noms de villes, des pays ou d'organismes ayant une sonorité proche.

(26)

Langíla → Lingála ya bayanké → Lingála ya sóló
Venezuela bacotonou → venez bacôté óyo → yaká bipái
óyo (viens par ici)

(27)

Langíla
Blaise! Lelo e passager pprd na kitokolilo pe kitoki-
mosi, nazarias ko feré gola bamasolokelé na yodji ya
mamoto oparlemantaki na ngalamunume

Lingála ya bayanké

Vré, leló pépélé, nazósála bamasoló okozákí ngá

Lingála ya sóló

Malámu, lelo eleki kitoko, nazalí kokoma masolo óyo
olobákí na ngái

Bien ! Aujourd'hui ça s'est bien passé. J'écris les textes que tu m'as demandés.

Toutefois, ni le *langíla* ni le *lingála ya bayanké* ne jouissent d'un statut élevé parmi les locuteurs de lingála. Dans le cadre de ce travail, il est évident que je n'userai pas de mécanismes employés dans ces deux registres pour proposer des termes de spécialité en rapport avec l'école. Je me limiterai au *lingála ya sóló*, après avoir évidemment décrit ou analysé les apports du *lingála facile* présents dans le corpus.

4.5.5. LINGÁLA FACILE : CODE OU ALTERNANCE CODIQUE ?

Comme l'affirme Bourhis (2000), on distingue trois types d'alternance codique :

a) Deux langues sont employées dans la même phrase :

(28)

Il faut koraisonner avant ya koloba.

Il faut raisonner avant de parler

b) Deux langues sont employées dans des phrases séparées :

(29)

Qu'est-ce que tu veux dire par là ? Ngái nazalí
mutu mabé ?

Qu'est-ce que tu veux dire par là ? Que je suis mauvais ?

c) Deux interlocuteurs qui parlent dans deux langues différentes :

(30)

- Je vous dis de vous taire et vous continuez à parler. Tu peux me dire ce qu'il y a ?

- Prof, yé mutu alobí, nayíbí bíki na yé ! (Monsieur, il dit que j'ai volé son stylo)

- Où l'as-tu mis ?

- Ezalákí áwa ! (C'était ici)

La distinction entre l'alternance codique et l'emprunt est débattue depuis longtemps en sociolinguistique. « L'emprunt et l'alternance codique relèvent-ils ou non du même comportement ? » (Bourhis 2000 : 1) La situation linguistique à Kinshasa illustre bien cette situation. Si l'on se place du point de vue des langues en contact (français et lingála), les discours des locuteurs kinois peuvent être considérés comme de l'alternance ou mélange codique. La typologie de l'alternance/mélange codique lingála-français a été décrite par Kamwangamalu (1989). Plusieurs études, dont la plus fouillée est celle de Vatomene (1983), ont identifié de manière détaillée les emprunts du français dans le lingála. Par contre, si l'on considère certains mots d'origine française comme étant des mots ayant intégré le lexique kinois, comme l'affirment Meeuwis & Bloomaert (1998), le langage du kinois peut être considéré comme un code en soi. En effet, le locuteur kinois qui est en train de parler en *lingála facile* estime qu'il est en train de parler en lingála et non en français. Dans une vision monolectale, cette langue intermédiaire entre le *lingála ya sóló* et le français est donc considérée comme un code en soi et non comme un mélange ou une alternance codique.

L'approche que j'adopte ici est celle de considérer le *lingála facile* comme étant une alternance/mélange codique lingála-français avec un groupe de mots considéré comme des emprunts et un autre groupe de mots qui continuent à être utilisés par des locuteurs en tant que du français. Cette approche situe ce continuum lingála-français dans une optique terminologique. Le problème auquel je cherche à porter des réponses dans ce travail est celui-ci : dans la situation où la langue parlée par une communauté linguistique est le résultat de deux langues en contact, quelle est la position que le terminologue doit adopter ?

Mes observations sur le terrain me poussent à affirmer que cette description montre que le continuum employé dans la ville de Kinshasa peut être divisé approxi-

mativement par rapport à la proportion de mots français. Si une proportion d'environ 25% de mots vient du français dans le discours kinois, ces mots sont souvent des mots intégrés dans le langage courant. Au-delà de ces mots, il existe, dans un contexte professionnel, plusieurs termes et discours de spécialité qui sont aussi produits en français. Dans ce dernier cas, le locuteur est conscient du fait qu'il alterne son discours en basculant en français. Cela signifie donc que ces termes de spécialité ne sont pas intégrés en lingála. Par ailleurs, à l'heure actuelle, ces termes et discours de spécialités ne sont pas encore produits en lingála, du fait que l'école, qui est fournie de ce lexique, le fournit en français. En plus, les professionnels ne se sentent pas d'autorité et /ou d'utilité à produire ces termes en lingála.

Les Kinois utilisent actuellement le lingála comme langue première. Ils aimeraient bien parler français, mais dans ce dernier ils n'ont qu'une faible compétence linguistique, laquelle compétence aurait dû être acquise à l'école. D'autre part, le français continue à s'imposer à eux comme langue dite « haute » du point de vue diglossique. Ils recourent aux mots français dans leurs discours en lingála en ce qui concerne certaines notions peu usitées en lingála, notamment des termes de spécialité, des nombres, des unités de mesure et les grandeurs, les couleurs et quelques mots comme *comprendre*, *expliquer*, etc. Ce lingála est aujourd'hui appelé *lingála facile*, en référence au *Journal Télévisé en Lingála facile* lancé par l'historien et journaliste Zacharie Babaswe, devenu député national.

Je vais maintenant décrire, à travers quelques exemples, ces trois catégories de mots français qui se retrouvent dans le discours quotidien des Kinois.

4.5.6. LES NOMBRES

Le chiffre 1 est dans la plupart de temps employé en lingála.

(31)

Azalí na mwána **mókó**.

Il a un enfant

Les chiffres 2, 3, 4 et 5 sont employés en lingála ou en français.

(32)

Azalí na bána **mítáno**.

Azalí na bána **cinq**.

Azalí na **cinq** bána.

Il a cinq enfants

À partir de 6, les termes en lingála sont de moins en moins usités. Les chiffres 6, 7, 8, 9 et 10 sont connus du locuteur kinois en lingála, mais sont rarement employés

et près de 30% de mes enquêtés les confondent. Au-delà du nombre 10, les locuteurs kinois, dans la quasi-totalité, utilisent les termes d'origine française.

Ces données mathématiques sont, la plupart du temps, employées en français, puisqu'à l'école, les élèves apprennent à compter en français. En outre, dans la vie de tous les jours, les billets de banque sont libellés en français et donc, au marché, les négociations se font en utilisant les chiffres en français. La troisième raison, à mon avis, qui a permis l'implantation des nombres en français est que le système de numération traditionnelle du lingála produit des nombres trop longs à prononcer. Les chiffres en français sont monosyllabiques ou dissyllabiques (un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix, vingt, cent, mille, million), alors que les nombres de base en lingála sont dissyllabiques ou trissyllabiques (*mókó, míbalé, mísáto, mínei, mítáno, motóbá, sambo, mwambe, libwá, zómi, ntúkú, nkámá, nkóto, mokoko, mofuku*). La combinaison de ces nombres fait que les centaines en lingála ont au minimum quatre syllabes (*nkámá mókó*), alors que le français n'a que deux syllabes (deux cents). Par exemple, le nombre 3652 est désigné par un terme de 9 syllabes en français (trois mille six cent cinquante-deux), alors qu'en lingála il est désigné par un terme de 21 syllabes (*nkóto mísáto na nkámá motóbá na ntúkú mítáno na míbalé*). Il faut aussi tenir compte de la syntaxe. En effet, en lingála, le déterminant vient après le substantif, ce qui peut diminuer la compréhension du texte, si le substantif doit être éloigné du verbe à plus de 21 syllabes d'écart.

(33a)

Bato 3652 bakótákí mizíki ya Werra.

Bato **trois mille six cent cinquante-deux** bakótákí mizíki ya Werra

(33b)

Bato **nkóto mísáto na nkámá motóbá na ntúkú mítáno na míbalé** bakótákí mizíki ya Werra

Trois mille six cent cinquante-deux personnes ont été au concert de Werra

Comme nous le verrons, cette question de syntaxe a aussi encouragé les locuteurs kinois à utiliser la syntaxe du français, dans le cas des numéraux, en les plaçant devant les substantifs.

(33c)

Trois mille six cent cinquante-deux bato bakótákí mizíki ya Werra.

En général, lorsqu'il s'agit du chiffre 1, on utilise le terme *mókó* avec la syntaxe du lingála.

(34)

moto mókó, mwána mókó
une personne, un enfant

et non,

(35)

* moto un, * mwána un

En revanche, le terme *un* est utilisé lorsqu'il s'agit de mesures, comme nous le verrons plus loin, ou encore lorsque le chiffre 1 apparaît dans un nombre plus grand.

(36)

un litre, un kilo, vingt-et-un, un million, ...

L'accord masculin-féminin en français n'est employé que dans le cadre d'une alternance codique lingála-français utilisée par des locuteurs ayant une compétence avancée en français.

(37)

Bazalákí **vingt-et-une** personnes.

Bazalákí bato **vingt-et-un**.

Bazalákí **vingt-et-un** bato

Ils étaient vingt-et-une personnes

Pour l'argent et les autres mesures, à Kinshasa, on utilise la grammaticalité empruntée à la langue française.

(38)

Pésá ngái **cinq cents francs**

Donne-moi cinq cents francs

(39)

Molaí na yangó ezá **un mètre vingt**

Sa longueur est d'un mètre vingt

(40)

Sómbá **un litre** ya **pétrole**

Achète un litre de pétrole

Les numéraux ordinaux sont obtenus par la construction génitive avec *ya*, dans laquelle le déterminant est le numéral cardinal (Motingea 2006 : 67).

(41)

mokolo **ya mísáto**

le troisième jour

Les locuteurs utilisent aussi bien les adaptations de termes français que la grammaticalité du lingála. Comme nous allons le voir dans les exemples suivants, il existe des cas où les deux termes sont utilisés indistinctement, alors que, dans d'autres cas, il y a exclusivité de l'une ou l'autre forme.

Position familiale

Dans la famille, pour parler de l'aîné, du deuxième enfant et ainsi de suite, on n'utilise pas les adaptations françaises.

(42)

Nazalí mwána ya **libosó**.

Je suis l'aîné (*litt.* Je suis le premier enfant)

(43)

Azalí mwána ya **míbalé** na libumu ya mamá na bangó.

Il est le deuxième enfant de sa mère (*litt.* Il est deuxième enfant dans le ventre de leur mère)

(44)

Ozalí mwána ya **súka**.

Tu es le cadet de la famille (*litt.* tu es le dernier enfant)

Par contre, en ce qui concerne la polygamie, on utilise l'équivalent français ou le terme en lingála.

(45)

Mamá na bísó azalí mwási ya **libosó**

Notre mère est la première épouse

(46)

Mamá na bísó azalí **premier** biró

Notre mère est le premier bureau

(47)

Mwási na yé ya míbalé azalaka na Bandal

Sa deuxième femme habite à Bandal

(48)

Deuxième biró na yé azalaka na Bandal

Son deuxième bureau vit à Bandal

En général, on utilise les termes en lingála pour les positions inférieures à cinq, tandis que pour les positions au-delà de cinq, on utilise l'équivalent français ou la grammaticalité française.

(49)

Leká balabála ya libosó, ya míbalé tíí na sixieme balabála. A partir ya wáná okocompter tíí na huitieme ndáku.

Tu vas dépasser la première avenue, la deuxième jusqu'à la sixième avenue. À partir de là, tu vas compter jusqu'à la huitième maison.

4.5.7. LES GRANDEURS ET LES UNITÉS DE MESURE

En ce qui concerne les grandeurs et les unités de mesures, on utilise les termes français avec une adaptation morphophonologique en lingála.

(50)

Kilomètre, ekitomètre, dekamètre, mètre, santimètre, milimètre.

Kilolitre, ekitolitre, dekalitre, litre, santilitre, mililitre.

Kilogram, ekitogram, dekagram, gram, santigram, milligram.

ér, miníti, segóndi

En ce qui concerne la semaine, le mois et l'année, on utilise les termes lingála ou français.

(51)

mokolo (**jour**), póso (**semaine**), sánzá (**mois**), mvúla / mbúla (**année**), siecle

Par ailleurs, pour les jours de la semaine, on utilise les adaptations de termes français ou les termes en lingála, mais avec une fréquence plus élevée pour la première catégorie, sauf pour *lundi*, où le terme en lingála (*mokolo ya yambo*) n'est pas utilisé.

(52)

Léndi, mokolo ya míbalé (mardi), mokolo ya mísáto (mercredi), mokolo ya mínei (jeudi), mokolo ya mítáno (vendredi), mokolo ya póso (samedi), mokolo ya eyenga (dimanche).

Le terme *siècle* est utilisé en lieu et place du terme lingála *bonkámá*, qui n'est pas connu des locuteurs enquêtés.

4.5.8. LES COULEURS

Les couleurs sont en général désignées par les adaptations de termes français, sauf pour la couleur blanche, pour laquelle on utilise aussi le terme lingála *pémbé* et pour la couleur noire, où on utilise aussi le terme lingála *mwíndo* ou *moyíndo*.

(53)

alátí shemiz ya pémbé
il porte une chemise blanche

(54)

bózela bísó na ndáko ya pémbé, na Menkao
attendez-nous à hauteur de *ndáko ya pémbé* (la maison blanche) à Menkao

(55)

nakomitúnaka : moto mwíndo aútá ndé wápi ?
je me demande : d'où vient l'homme noir

(*Verkys Kiamuangana, chanson « nakomitúnaka »*)

(56)

sapátu ya mwíndo esímbaka ná bilambá ya bacouleur
nyónso.

les chaussures noires vont avec les vêtements de n'importe quelle couleur.

Néanmoins, les adaptations françaises sont aussi utilisées. Il s'agit d'emprunts, du fait que ces mots ne sont utilisés qu'au masculin, même si le substantif est un mot féminin. En plus, le connectif *ya* s'intercale entre le substantif et l'adjectif de couleur.

(57)

ezá lítch ya couleur níni ? litch ya blanc
c'est une chemise de quelle couleur ? Une chemise blanche

(58)

chaussure ya vert esímbaka ná bilambá ya bacouleur
nyónso té.

les chaussures vertes ne vont pas avec n'importe quel vêtement

Le terme *motáné*, qui indique la couleur rouge, est de moins en moins utilisé par les locuteurs kinois, au profit de *rúji* qui est l'adaptation du terme français *rouge*.

(59)

olátí rouge rouge lokóla nganga ya batéké boye !
tu es tout de rouge vêtu comme un prêtre traditionnel des Batéké !

(60)

sómbá deux metres ya biyé ya rouge ná rouleau ya sin-
ga pé ya rouge.

achète deux mètres de billet rouge et un rouleau de fil rouge.

Le terme *mayápondu* (litt. *l'eau de feuille de manioc*) pour la couleur verte est aussi très rarement utilisé, au profit de *vert*. Il s'agit d'un emprunt, puisque ces mots ne sont utilisés qu'au masculin avec le connectif *ya*, même si le substantif est un mot féminin.

(61)

sókí omóní makásá ya **vert** ekómí kosíla, elanga
ekómí pene

si tu vois disparaître les feuilles vertes, sache que la saison sèche approche

(62)

balátaka bashemíz ya **vert** ná kól ya pémbé

ils portent des chemises vertes avec des cols blancs

Les termes lingála indiquant le bleu, jaune, rose, orange, violet, gris sont inconnus du grand public. À Kinshasa, on utilise exclusivement les adaptations françaises.

Il existe aussi des couleurs qu'on nomme par le terme lingála d'un objet concret, comme le brun, que l'on nomme en lingála *shokolá*, en rapport avec la couleur du chocolat.

L'évidence de l'emprunt dans le cas des couleurs se révèle pour les couleurs dont la forme féminine est différemment prononcée par rapport à la forme au masculin. Il s'agit de : blanche/blanc, verte/vert, violette/violet. Les formes au féminin n'apparaissent que dans le cas où le locuteur a une compétence linguistique suffisante en français et applique alors de l'alternance codique.

(63)

lakísá ngái **chemise verte** wáná, óyo ezá **derrière la blanche**.

montre-moi cette chemise verte, celle qui est derrière la blanche.

(64)

pó na níní ozalí kotámbola ná ba**chaussure blanche**
na potopóto?

pourquoi tu circules avec des chaussures blanches dans la boue ?

Les nuances de couleurs, par contre, sont souvent précisées en lingála.

(65)

bleu ya makási, bleu néti mwíndo, bleu ya pete
(bleu claire), bleu ciel, bleu enzulúká, bleu
vert

bleu foncé, bleu proche du noir, bleu clair, bleu ciel, bleu dégradé, bleu
vert

(66)

vert ya makási, vert ya pete (vert clair), vert enzulúká, vert néti mwíndo, vert néti blé, vert néti jóne

vert foncé, vert clair, vert dégradé, vert proche du noir, vert proche de bleu, vert jaunâtre

(67)

rouge ya makási, rouge ya pete (rouge clair), rouge enzulúká, rouge néti mwíndo,

rouge foncé, rouge clair, rouge dégradé, rouge proche du noir

(67b)

jaune ya makási, jaune néti pémbé, jaune ya pete, jaune néti ver, jaune enzulúká,

jaune foncé, jaune pâle, jaune clair, jaune proche du verdâtre, jaune dégradé.

(68)

pémbé ya makási, pémbé néti na mwá salité, pémbé ya manyóko

blanc éclatant, blanc cassé, blanc de manioc

(69)

mwíndo tuu, mwíndo makási, mwíndo enzulúká (gris)
noir obscur, noir foncé, gris

Le terme *couleur* (kulér) lui-même est aujourd'hui intégré dans le corpus des locuteurs kinois comme un mot lingála, en lieu et place du terme lingála *lángi*. Ce dernier terme est encore compréhensible, mais très peu utilisé.

Les termes pour indiquer les couleurs sont donc des emprunts et non de l'alternance codique.

4.5.9. LE CONTINUUM : LINGÁLA YA SÓLÓ - LINGÁLA FACILE - FRANÇAIS

Pour illustrer ce continuum qui va du *lingála ya sóló* vers le *lingála facile*, 20 hommes et 20 femmes ont été interviewés en lingála. Après transcription, j'ai procédé au comptage manuel des mots français dans 100 extraits d'interviews de 30 à 100 mots. Le but de cette étude est d'estimer la proportion et la nature des mots français qui interviennent dans le lingála des locuteurs kinois, afin de tenter de trouver un point

de démarcation entre le *lingála facile* en tant que code et l'alternance codique lingála-français. J'ai ensuite confronté les résultats de mes interviews avec 40 extraits d'interviews (15 hommes et 15 femmes) sur Youtube réalisés par des journalistes à la télévision de la télévision et de Webtv. Les interviewés sont équitablement repartis entre locuteurs faiblement instruits (ayant terminé au maximum l'école primaire), locuteurs moyennement instruits (ayant terminé au maximum l'école secondaire) et très instruits (ayant terminé au maximum l'enseignement supérieur).

Nos enquêtes ont montré que, dans la ville de Kinshasa, le taux de mots français dans le lingála est d'environ 25% pour un locuteur faiblement ou moyennement instruit. Ce pourcentage peut s'élever jusqu'à 50% ou plus pour un locuteur instruit. À moins de 15%, quel que soit le niveau d'instruction, le locuteur estime qu'il est en train de parler le *lingála ya sóló*. Les mots français les plus fréquents font partie des groupes de mots que j'ai décrits dans la section précédente, à savoir, les nombres, les couleurs, les unités de mesure, les mots basiques de l'école (comprendre, expliquer), de la vie quotidienne (porte, bureau, numéro), etc. Il est utile de souligner que le fait que les locuteurs faiblement ou moyennement instruits utilisent ce taux de mots français ne signifie pas que ces locuteurs ont une bonne maîtrise de la langue française. En effet, ces mots sont utilisés, en grande partie, dans la syntaxe du lingála et souvent comme des emprunts et non comme de l'alternance codique.

J'ai relevé ici quelques exemples me permettant d'illustrer ces propos.

L'exemple suivant, tout en étant compris dans le *lingála facile*, peut être considéré comme *lingála ya sóló*, vu la très faible quantité de mots français et l'effort d'élaboration des phrases. Un journaliste explique à des femmes qui suivent les cours d'alphabétisation le but de l'interview qu'il veut réaliser avec elles à l'occasion de la journée d'alphabétisation. Le journaliste est un homme relativement jeune (entre 25 et 30 ans) qui s'efforce d'adopter un langage correct et respectueux. Les personnes qui suivent un cours d'alphabétisation ont une très faible connaissance du français.

(70)

Tokomeka kokólisa balingála... leló ezá mokolo na yangó, ndéngé ezalaka ba**journée de la femme**, leló ezá mokolo ya **journée** ya **alphabétisation**. Alors ngá nasepélákí... nayébísákí mamá C., nakosepela náyá kokútana ná bayayá ndéngé bazótánga bangó mókó wáná. Ayébísákí ngái náyá. Ndéngé nalobí, naséngí bolimbisi ... bayébísí ngái, baníngá mosúsu bazalákí áwa bakeí... **peut-être... donc** likambo penzá ya motúya yangó wáná.

Nous essayerons d'améliorer notre lingála... Aujourd'hui c'est son jour, comme on a la journée de la femme, aujourd'hui c'est la journée

d'alphabétisation. Alors j'ai préféré... J'ai dit à Madame C., je préférerais venir rencontrer les *yayá* (grande-sœurs) quand elles apprennent elles-mêmes. Elle m'a autorisé à venir. Comme j'ai dit, je m'excuse... On m'a dit que les autres amies étaient ici et qu'elles sont déjà parties... peut-être... donc c'est la raison de ma visite.

Les locuteurs kinois produisent ce registre, quand il s'agit par exemple de parler à des autorités familiales, aux aînés, lorsqu'on estime qu'ils ne connaissent pas bien le français. Dans l'exemple précédent, sur les 59 mots produits, 9 mots sont en français (15%).

Le journaliste commence alors son interview. La réponse suivante est celle donnée par une des interviewées. 6 mots sur les 58 produits par l'interviewée sont d'origine française (10%).

(71)

Pó na ngái namóni yangó ezá **bien**. Atá kútu pó na **chaque jour**. Pó tóyéba penzá kotánga penzá, otángi pé ozwí, pé osílísí. Nétí na ba**église**, nazá na ba**bible** na ngái na ndáko, **mais moyen** ya kotánga yangó ezá té. Sikóyo lokóla nayá áwa, nakómá koyéba mwá kokoma ná mwá kotánga. Sikóyo Lingála ndé ekómá kosunga ngái makási.

Moi, je trouve cela bien. Même si c'était chaque jour pour que nous sachions réellement lire, tu étudies et tu réussis et tu termines. Comme à l'église : j'ai ma Bible à la maison, mais je n'ai pas la possibilité de la lire. À présent, depuis que je viens ici, je commence à savoir lire et écrire. Maintenant le lingála m'aide beaucoup.

Dans l'intervention suivante, sur les 36 mots que l'interviewée a produits, 9 mots sont en français (26%). Il faut noter que tous les termes français qu'elle emploie sont aujourd'hui utilisés dans le langage courant (*âge, dix-sept, ans, jeune-fille, classe, possibilité, alphabétisation, numéro, lettre*).

(72)

Nazalí na **âge** ya **dix-sept ans**. Nazá **jeune fille**, nakátáká **classe** pó na **possibilité** ya mbóngó ezaláká té. Yangó leló, pó na kotánga, nayé pó náyékola kotánga, náyéba **alphabétisation**, náyéba ba**numéro** ndéngé ezalaka, náyéba pé kokoma ba-**lettre**.

J'ai dix-sept ans. Je suis une jeune-fille. J'ai arrêté l'école à cause du manque de moyens financiers. C'est pourquoi aujourd'hui, pour lire, je

viens apprendre à lire pour être alphabétisée, pour comprendre comment ça fonctionne avec les numéros [téléphone] et aussi, pour écrire des lettres.

Le journaliste relance l'interviewée en ces termes :

(73)

Oyókaka sóni té, **peut-être** ba**jeune-fille** mosúsu ya **âge** na yó bazá na **université** tó na káti ya ba-misálá, yó ozá koyékola káka kotánga ná kokoma Lingála ?

N'as-tu pas honte, d'autres jeunes filles de votre âge sont à l'université ou travaillent en entreprise, vous venez apprendre juste à lire et à écrire le lingála ?

Sur les 26 mots que le journaliste a produits, 4 mots sont en français (15%). Tous les termes français employés dans ce discours sont des mots utilisés dans le langage courant (peut-être, jeune-fille, âge, université). Le terme *jeune-fille* est adapté morphologiquement en recevant le préfixe *ba-*, classe 2, marque de pluriel.

Dans la réponse fournie par l'interviewée, sur les 62 mots, 11 mots sont en français (18%). Ces mots aussi, comme les précédents, font partie des mots du langage général.

(74)

Pó na ngái, nayókaka sóni té. Pó na nini ? **Parce que** nabandákí **classe** nasúkákí na katikáti. Sóki bazá na **université**, wáná ezá bangó. Ngá pé sóki nayékóli **alphabétisation** na ngái, nazwí mayéle, nazóngí **classe**, nakokende na **Université** pó **classe** ezá na **retard** té. Atá na ndáko ya libála, nakosála **université**. **Mais** koyéba káka kotánga ná kokoma, yangó ndé nalingí koyéba kotánga na **alphabétisation**.

Moi, je n'ai pas honte. Pourquoi ? Parce que j'ai commencé l'école, j'ai arrêté avant terme. Si elles sont à l'université, c'est leur affaire. Moi aussi, si je suis [les cours d'] alphabétisation [et] j'acquiers les connaissances, je peux retourner à l'école, j'irai à l'université puisqu'il n'est jamais trop tard pour apprendre. Même sous mon toit conjugal, je pourrai faire l'université. Mais ce que je veux c'est savoir lire et écrire. C'est ça que je veux apprendre dans ce cours d'alphabétisation.

Une autre interviewée a dit :

(75)

Kómbó na ngái... navándí na **route** M... **avenue** M... nayákí áwa pó nátonga. **Mais** eyé kokóma ná **cours** ya **alphabétisation**. Nasepélákí makási pó nakátákí **classe** na **troisieme commercial** pó mamá akúfákí, papá pé akúfákí. Lokóla **église** moto endimí pó báfútela ngái **minerval**, yangó nayákí áwa. **Donc** nayébákí kútu té elóko té, elóko té penzá. Lokóla nayékolaka, nakómá pé kosála **badictée**, nakómá koma mwá ndámbu.

Je m'appelle... j'habite sur Route M, avenue M... Je suis venue ici pour apprendre la couture. Ça devient un cours d'alphabétisation. J'étais ravie, puisque j'avais arrêté ma scolarité en troisième année [secondaire] commercial, à cause de la mort de mes parents. Comme l'église a accepté de me payer le minerval, je suis venue ici. Donc, je ne savais rien, vraiment rien. Comme j'apprends, je fais maintenant des dictées, j'écris déjà un tout petit peu.

Le discours de l'interviewée peut sembler contradictoire, du fait qu'elle a arrêté sa scolarité en troisième année secondaire, mais qu'elle soit amenée dans le cadre de sa formation manuelle en couture à reprendre le cours d'alphabétisation. Toutefois, ceci est une autre question relative à la qualité de l'enseignement en général, sur laquelle je ne vais pas m'étendre ici. 13 de 64 mots produits (20%) par l'interviewée sont d'origine française et utilisés dans le langage général à Kinshasa.

Avec une autre interviewée, seulement 7% (2 sur 28) de mots produits par le journaliste viennent du français.

(76)

Leló pé mokili mobimba elobí **qu'**ezalí mokolo ya **alphabétisation**. Yó omóni yangó ndéngé nini ? Ezá na tina penzá bápésá mokolo mobimba pó na koyéko-la kotánga ya bamikóló ?

Partout aujourd'hui est la journée d'alphabétisation. Qu'est-ce vous en pensez ? Ça vaut vraiment la peine que l'on consacre toute une journée pour l'alphabétisation des adultes ?

Après avoir terminé avec les apprenants, le journaliste se tourne vers la directrice du centre de formation et lui pose aussi une question. La directrice a fait quatre ans de couture dans une école professionnelle, c'est-à-dire six ans d'école primaire et quatre ans d'école professionnelle. Ensuite, elle s'est installée à son propre compte et a

fini par monter ce centre de formation en coupe et couture. Elle comprend le français, mais elle s'exprime mieux en lingála.

(77)

Mamá C., tokómí na **Centre**, tomóní ndéngé bilengé bazá koyékola ná koyéba kotonga, ná koyéba kotángá, balobí kútu kotángá ezalí ofelé, bísó tolingí tóyéba osálaka ndéngé níní pó ótía yangó ofelé ? Ozá na ba**ambition politique, député ou bien** níní ?

Maman C., nous sommes au centre. Nous voyons comment les jeunes sont en train d'apprendre la couture et aussi à lire. Elles ont dit que l'alphabétisation est gratuite. Avez-vous des ambitions politiques, député ou quoi ?

5 mots sur les 38 (13%) produits par le journaliste sont en français. Si les termes *député* et *ou bien* sont des mots de langage général, le terme *ambition politique* peut être considéré non pas comme un emprunt, mais du français.

La réponse (78) faite par la directrice comporte 82 mots, dont 20 sont en français (soit 24%). Certains termes peuvent être considérés comme des termes de spécialités, dans la mesure où, dans le jargon des ONG, les termes comme *partenaire* et *projet* sont couramment utilisés. On n'utilise pas les équivalents en lingála, qui, en principe, sont des termes à créer. Il y a lieu de noter l'adaptation morphosyntaxique du verbe *remarquer*. Il s'agit d'un processus couramment utilisé chez les locuteurs kinois.

remarquer > -remarqu-er > -remark- > to-remark-ákí > toremarkákí

(78)

Ezá **problème** ya ba**ambition politique** té. Ezá **problème** ya **projet** óyo tozalákí na yangó. **Toremarkákí** que bána na bísó ya koyékola kotonga bazókíma **avant** pó azóyéba kotángá té. Pó bísó na **centre** ná **partenaire** na bísó, tomekákí kobimisa ba**livre** óyo ezólakisa bato kotángá pé kokoma, kotonga bilambá pé kokáta. **Mais** toremarkákí **que** bána lokóla bayébi kotángá té, **moyen** básálela ba**livre** wáná ezá té. **Ensemble** ná **partenaire** na bísó, yangó ndé tozwákí likanisi óyo ya kokótisa **alphabétisation** na káti ya **centre** na bísó.

Il ne s'agit pas d'ambition politique. C'est une question d'un projet que nous avons. Nous avons remarqué que nos élèves, qui venaient apprendre la couture, laissaient tomber prématurément la formation parce qu'elles ne savaient pas lire. Ensemble avec notre partenaire, nous avons essayé de

publier des livres qui apprennent aux gens à lire et écrire, ainsi que la coupe et la couture. Nous avons remarqué que les élèves, comme elles ne savent pas lire, ne savaient donc pas utiliser ces livres. Ensemble avec notre partenaire, nous avons eu l'idée d'introduire l'alphabétisation dans notre centre.

Je reproduis ici (79) la réponse qu'une des formatrices m'avait donnée lors d'une interview concernant la pratique didactique dans leur centre de formation. 28% (23 sur 81) des mots dans son discours viennent du français. Les locuteurs kinois emploient souvent les termes français pour désigner les divisions du temps, même si, par exemple, pour les jours de la semaine, la semaine, le mois et l'année, des termes sont disponibles en lingála.

(79)

Ya kotonga míngi. Libosó ezalákí elambá mókó bakókí kosála na yangó **un mois**. Elambá mókó aúmélí ee...**mais** sikóyo totíákí **système** tolobí, té, sókí tózóyóka bamawa tango mosúsu azá na elambá té, azá na elambá té, sókí tolandí káka bato óyo bazángí bilambá, mosálá ekokende té. Totié **système que chaque mardi** ezalaka **coupe**. **Mardi** bakátí **modele** óyo batongí yangó **jeudi**, **samedi** esílí. Sókí osílísí té, **c'est ton problème**. **Semaine prochaine**, okátí elambá mosúsu. **Semaine** óyo kúná... **donc chaque mardi** tozalaka na **coupe**.

Il y a beaucoup à coudre. Avant, elles pouvaient faire environ un mois avec un seul vêtement. Un seul vêtement prenait longtemps... Mais maintenant nous avons changé le système, nous avons dit, non, si nous continuons à avoir pitié d'elles puisqu'elle n'a pas encore acheté le tissu, elle n'a pas de tissu, si nous continuons à évoluer à la vitesse de celles qui n'ont pas de tissu, le travail ne va pas avancer. Nous avons institué le système suivant : chaque mardi, c'est la coupe. Le mardi, elles coupent le modèle qu'elles vont coudre le jeudi. Samedi c'est le finissage. Si tu ne termines pas, c'est ton problème. La semaine prochaine, tu coupes un autre vêtement. La semaine d'après... donc chaque mardi nous avons la coupe.

Dans le journal télévisé *Lingála facile* du 06 janvier 2011, on a interviewé un jeune homme qui essaie de mettre au point un hydravion. On peut remarquer que tous les termes de spécialités sont en français, ainsi que les nombres. 48 de 108 mots produits, soit 44 % de son discours, sont donc des mots français.

(80)

Óyo ezalí **inspiration premièrement**. Deuxièmement ezalí **ba propre effort** na ngái. Bandá **nonante-sept** nasálákí **ba recherche** na ngái **a propos** ya **aéronautique**. Nasálí **ba études beaucoup plus** na **moteur** ya **aérodynamique**, **na comprendre fonctionnement** na yangó. Yangó wáná na **deux mille dix** naselancer na **ba recherche** pó nazwákí mwá bamoyen. **Actuellement** **na travailler** na **base** ya **projet** na ngái, nakómí na súka ya bamoyen. Yangó nazalí kosénga na bato nyónso ya **bonne foi**, bakonzi báaider bísó **beaucoup plus** pó na **na continuer projet** na ngái óyo. **Première image**, nasálákí yangó na **forme** ya **avion** ezótámbola **très bien** na **terre mais** na **avion** eko-sénga ngái bamoyen ebelé, yangó nazalí kosénga **na modifier** yangó lokóla **aéroglesseur** mókó na máí. C'est ma propre inspiration. Deuxièmement, ce sont mes propres efforts. Depuis nonante-sept j'ai fait des recherches à propos de l'aéronautique. J'ai mené des études beaucoup plus pour le moteur aérodynamique. J'ai compris son fonctionnement. C'est pourquoi en deux mille, je me suis lancé dans la recherche de financement. Actuellement j'ai travaillé sur base de mon projet mais j'arrive au bout de mes moyens. Si les gens de bonne volonté veulent bien m'épauler, que les autorités me soutiennent afin que je puisse continuer mon projet. J'ai fait la première image sous forme d'avion qui fonctionnait bien mais cela demande beaucoup de moyens pour le terminer. Ce qui me pousse à modifier le projet comme un aéro-glesseur à circuler sur les eaux.

Ce discours peut être considéré comme un mélange codique, dans la mesure où certains mots français utilisés ne font pas partie des emprunts, mais sont nécessaires à l'interviewé pour lui permettre de produire un discours cohérent en rapport avec le contenu de son message et son vocabulaire. On peut prendre par exemple les expressions comme :

Beaucoup plus : cette expression est souvent utilisée dans la partie française des discours où le locuteur passe du français au lingála. En la combinant par exemple au mot *bakonzi* (les autorités), la recherche sur Google fait ressortir 181 occurrences, où chaque fois l'expression *beaucoup plus* est produite plutôt dans la dynamique du français que celle de lingála. Il s'agit en majorité de cas d'une alternance interphrastique :

(81)

... si tu regardes d'un côté kinois, cette loi vaut *beaucoup plus* que cela : c'était ... Bato ya

mayéle lokóla yó(nakanísí) bayébi ke mabé éútí pé
na **bakonzi** ya ...

Ou encore il s'agit d'une production en français, où les mots lingála ne font que contextualiser le discours :

(82)

... comment s'étonner que les **Bakonzi** aillent
puiser dans les caisses de l'état ce matin,
j'ai vu des écoliers rentrer chez eux **beaucoup
plus** tôt que d'habitude.

Bakonzi : les autorités, les chefs

La proportion de l'utilisation de *beaucoup plus* dans un mélange codique d'une phrase en lingála dénote toutefois un mélange codique, comme dans le texte suivant :

(83)

na 2011 RDC ezalí kozóngela lokúmu na yangó na
bakonzi ya sóló... **interprétation** wáná ekozala
beaucoup plus professionnelle pó namóní...

En 2001, la RDC va redorer son honneur avec des vrais autorités... cette
interprétation sera beaucoup plus professionnelle.

nacomprendre fonctionnement : la recherche sur Google ne donne pas cette collocation, ce qui peut s'expliquer par le caractère technique de l'expression. Ceci me pousse à confirmer ce que j'avais en disant que cette expression peut plutôt être considérée comme un mélange codique.

naselancer na barecherche : le verbe pronominal *se lancer* est considéré comme un seul radical, ce qui pousse le locuteur à l'adapter dans la flexion verbale en lingála. Je peux donc affirmer qu'il s'agit de *lingála facile*, plutôt que de mélange codique. Il existe d'autres locuteurs qui diraient plutôt «*namelancer*». Ceux-ci respectent donc, d'abord, le caractère pronominal du verbe *se lancer* tel qu'attesté en français, avant de lui appliquer l'adaptation flexionnelle en lingála facile. Le locuteur en *lingála ya sóló* dira enfin «*namibwákí*».

Kobwákà : jeter, lancer

Komibwáka : se jeter, se lancer ko-mi-bwák-a

ko- : marque de classe 15 (verbe)

-mi- : marque de réflexif

-bwák- : radical (lancer, jeter)

-a : la finale

actuellement natravailler na base ya projet na ngái : cette expression montre que l'interviewé est à la limite du lingála, mais la structure du discours est en français : *actuellement, j'ai travaillé sur base de mon projet*.

Le continuum français-lingála est une réalité dans le parler kinois que nul ne saurait ignorer. Néanmoins, comme évoqué au début de cette section, les interviewés, tout comme le locuteur kinois en général, estiment que le lingála qu'ils parlent n'est pas le lingála correct et qu'il faut tendre vers celui-ci. On remarquera aussi que les femmes sont enclines à parler un lingála beaucoup plus «correct» que les hommes. Cela se justifie par le fait que la société exige à la femme dès le jeune âge une certaine bienséance dans son attitude. On entend souvent la remarque faite aux jeunes filles : «mwási alobaka boye té!» (une femme ne parle pas comme ça).

4.6. CONCLUSION

Mes observations faites dans la ville de Kinshasa confirment ce que plusieurs auteurs ont signalé (Bwantsa 1970, Dzokanga 1979, Bokula 1983, Vatomene 1983, Kamwangamalu 1989, Muwoko 1990, Mbulamoko 1991, Nzanga 1991, Motinge 2006, Meeuwis 2010, Bokamba 2012, Sene Mongaba 2012a, Sene Mongaba 2012e), à savoir que le *lingála ya Kinshasa* est caractérisé par l'absence d'accords de classes, la non utilisation d'infixes et un haut degré d'alternance codique lingála-français.

Sur base de ce que je viens de décrire, je peux dire que j'ai caractérisé un élément important du lingála moderne. Cette caractérisation sert d'outil pour les didacticiens qui vont produire des supports didactiques à l'intention des enseignants et élèves de Kinshasa. Les auteurs de manuels scolaires, par exemple, pourront utiliser les nombres, les formes géométriques, les grandeurs, les unités de mesure, ainsi que les couleurs tels que décrits dans ce chapitre. Ceci rendra ces supports didactiques compréhensibles par les usagers en enlevant du même coup aux didacticiens l'insécurité linguistique dans laquelle ils sont plongés, car ils craignent les reproches des « puristes » face aux emprunts.

Ce chapitre concerne un maillon dans la construction de cette thèse sur l'utilisation du lingála dans l'enseignement des sciences dans les écoles de Kinshasa. Il avait pour but de caractériser l'alternance codique lingála-français utilisée à Kinshasa, afin d'en faire la différence avec les emprunts que le lingála a faits au français. La systématisation de ces emprunts vise à prouver la légitimation de ces termes comme lexies du lingála pouvant être utilisés dans un discours qui, outre que scientifiquement et didactiquement correct, peut également prétendre à la légitimité linguistique.

Néanmoins, cela ne signifie pas non plus que l'on se contente d'emprunter massivement du français pour «intellectualiser» le lingála. Le lingála dispose de ses

propres mécanismes internes de création terminologique, que le terminologue gagnera à analyser. Dans le chapitre suivant, je vais analyser les discours produits par des enseignants de chimie pour identifier ces mécanismes internes afin de générer des termes de spécialités en lingála.

En matière de vocabulaire, plusieurs mots lingála restent inconnus auprès du grand public kinois et brazzavillois. Il faudrait pour ce faire, créer des dictionnaires et les rendre disponibles et accessibles dans ces villes pour enrichir leur vocabulaire. Sur le plan lexical, nous ne pouvons donc pas parler de différence entre le *lingála* *lya Makanza* et le *lingála* *ya Kinshasa*.

CHAPITRE 5

LE CADRE SOCIOLINGUISTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES ÉCOLES DE KINSHASA

5.1. INTRODUCTION

Dans ce travail, je pose la question de la langue d'enseignement en sciences dans une perspective essentiellement didactique, celle de l'appropriation du savoir. Je peux considérer cette première perspective comme étant objective. Néanmoins, la question de la langue d'enseignement, en général, est une question hautement politique, idéologique et représentationnelle. Je considère cette deuxième perspective comme étant subjective. Il y a donc deux logiques, objective et subjective, qui peuvent s'affronter ou se consolider mutuellement. Pour comprendre la situation linguistique en classe de chimie et sa portée didactique dans les écoles de Kinshasa, j'expose et j'analyse, au préalable, l'historique de la langue d'enseignement dans le système éducatif congolais depuis l'époque précoloniale, en passant par l'époque coloniale, jusqu'à l'actuelle période postcoloniale.

5.2. LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT DANS L'ÉCOLE PRÉCOLONIALE

Au temps de nos ancêtres, le système scolaire était organisé sur base d'apprentissage auprès de l'expert dans l'exercice de son métier ou en suivant les enseignements des aînés. Dès l'enfance, sous le baobab ou autour du feu, les plus jeunes entouraient les aînés et ceux-ci leur racontaient des contes et des faits historiques, l'organisation de la société, leur culture, la condition d'adulte, la conservation de la nature, etc.

En ce qui concerne les aspects biologiques et autres savoirs sur le monde, les jeunes étaient confiés à un petit groupe d'adultes choisis par la communauté. Ces aînés amenaient les jeunes loin du village pendant un temps déterminé pour leur enseigner ce qu'ils devaient savoir sur leur vie d'adulte. Cela réunissait les jeunes en âge de pré-adulte, autour de quatorze à quinze ans.

Afin d'apprendre un métier, les jeunes suivaient un adulte expert en la matière dans sa vie professionnelle. Ainsi, ils commençaient par observer ce que faisait l'aîné. Par exemple, le bâtisseur de maisons amenait les jeunes dans la forêt. Ils assistaient quand il coupait du bois et des feuilles. Ensuite, les apprenants suivaient le maître à

l'endroit où il pétrissait la terre et enfin là où il construisait la maison. Ainsi ils le voyaient à l'œuvre. S'ils ne comprenaient pas, ils posaient des questions et le bâtisseur leur expliquait. Cette façon de procéder leur permettait d'imiter ses actes et, petit à petit, ils acquéraient le métier. De la même façon, le médecin-pharmacien se promenait avec ses disciples pour cueillir les herbes qu'il allait utiliser pour concocter les médicaments à donner à ses patients. Les jeunes l'accompagnaient aussi dans son laboratoire pendant qu'ils préparaient ces médicaments.

Tous ces enseignements, ainsi que d'autres, se donnaient dans la langue parlée dans le village, même si chaque corps de métiers avait aussi un lexique qui lui était propre.

5.3. LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT À L'ÉPOQUE COLONIALE

Quand le territoire, qui aujourd'hui est appelé République Démocratique du Congo, fut sous l'occupation de Léopold II, roi de Belges et par la suite de la Belgique, quatre langues furent retenues comme langues nationales. Il s'agit du kikongo, du kiswahili, du lingála et du cilubà, des langues de grande audience parlées au niveau supra-communautaire. Les autorités scolaires ont adopté ces langues comme langues d'enseignement à l'école primaire. Les enseignements se donnaient dans la langue de la zone où l'école était installée. D'autres langues, également de grande audience, bien que communautaire, étaient parfois utilisées dans le territoire de cette communauté linguistique. Nous pouvons citer les langues comme le lomongo, le kitetela, le kizándé, le kingbaka,.... La langue française était enseignée en tant que sujet pendant les deux premières années de primaire. Par la suite, elle devenait aussi la langue d'enseignement, tandis que les langues nationales étaient enseignées comme sujets. À l'école secondaire et supérieure, on enseignait uniquement en français (Brochure jaune 1929, 1948, 1952).

Durant les quatre-vingts années de colonisation, quatre programmes scolaires furent publiés pour réglementer le système scolaire au Congo : les programmes de 1929, 1948, 1952 et 1957 (Vinck 2007).

En ce qui concerne les langues, le programme de 1929 préconisait l'enseignement dans l'une de quatre langues du Congo, comme je viens d'exposer plus haut. Sur le plan didactique, les rédacteurs du programme ont estimé que l'utilisation des langues congolaises permettrait d'obtenir des résultats plus satisfaisants auprès des enfants congolais. Le programme énonce (Brochure jaune 1929 : 2) :

La langue véhiculaire de l'enseignement doit retenir l'attention. Le Congo ne forme pas une unité linguistique. A côté des multiples dialectes

locaux, quatre *linguae francae*, de grande diffusion, sont en usage : le Kikongo, le Lingála, le Tshiluba et le Kiswahili. L'enseignement en langue européenne se heurte à des objections sérieuses d'ordre pédagogique. C'est autant que possible dans leur langue qu'il faut enseigner aux indigènes si l'on veut que l'enseignement porte des fruits.

Dans le souci d'avoir une école relativement homogène, les organisateurs du système scolaire colonial ont donc opté pour ces quatre langues. Le choix d'utiliser la langue de chaque communauté a été mis de côté pour des raisons de difficulté de mise en œuvre. D'autre part, en se plaçant sur le plan pédagogique, les organisateurs du système éducatif mettent en doute l'usage de la langue européenne comme langue d'enseignement. La dernière phrase de l'extrait soulève la question de l'adéquation entre la langue et la finalité de l'enseignement.

Toutefois, pour asseoir les desseins de la colonisation dans la psychologie des autochtones, les rédacteurs de programmes ont également insisté sur la nécessité d'enseigner en français. Ainsi, le fait d'enseigner en français poursuivait le but d'atteindre des résultats par rapport aux objectifs de la colonisation et non à des objectifs pédagogiques. L'objectif colonialiste ici était d'amener les Congolais à vouloir gagner en honneur par le fait de pouvoir s'exprimer en français. Les rédacteurs du programme avaient insisté pour que l'enseignement du français soit fait par un missionnaire ou un Belge. Cette approche est illustrée par l'extrait qui suit, où, par « langues nationales », il faut entendre les langues nationales de Belgique, c'est-à-dire le français et le néerlandais (Brochure jaune, 1925 : 2) :

L'enseignement de l'une de nos langues nationales a son utilité dans les écoles primaires du second degré et dans les écoles spéciales. Les élèves groupés en ces établissements seront en effet en contact avec les Européens. Pour les commis, et quoique dans une mesure moindre, pour les instituteurs, la connaissance convenable de la langue du colonisateur est indispensable...

Donc, déjà en troisième année primaire, dans des écoles où on formait des clercs, des moniteurs, des ouvriers qualifiés, le choix d'introduire le français et/ou le néerlandais avait pour objectif le contact de ces apprenants avec les milieux des colons. L'école devait former des subalternes qui allaient épauler les colons dans leur travail d'administration ou d'industrie. L'usage des langues belges avait donc une finalité

didactique. Au-delà de cette finalité didactique, néanmoins, les organisateurs du système éducatif étaient aussi conscients de la visée psychologique de l'usage de ces langues.

Au surplus, il faut tenir compte de l'intérêt supérieur qu'il y a à créer un lien linguistique entre les indigènes et la métropole, à mettre à la portée de l'élite des populations congolaises notre patrimoine intellectuel, à faciliter les rapports entre colonisés et Européens.

Le choix d'utiliser les langues belges est donc dû à la volonté de créer une classe sociale d'autochtones qui pourraient faciliter la tâche de la colonisation par des attachements plus affectifs que idéologiques. Les organisateurs sont conscients du travail de colonisation des mentalités qui est nécessaire pour enraciner l'œuvre coloniale. La situation socio-économique faisait que les Congolais désireux d'améliorer leur condition de vie matérielle soient obligés de basculer dans cette catégorie, la connaissance du français permettant d'obtenir un emploi bien rémunéré et prestigieux dans le milieu congolais.

Dans maints centres, les indigènes témoignent d'un vrai engouement pour la langue européenne. Il leur semble que la connaissance de cette langue doive du coup les hausser au niveau de l'homme blanc.

Tout en visant ce volet colonialiste, les organisateurs sont néanmoins conscients que sur le plan strictement didactique, la langue de l'apprenant est la meilleure langue pour la transmission et l'appropriation des savoirs. Puisque, la colonie a besoin d'un commis qui sache comment on classe les documents, d'un magasinier qui sache gérer le stock, d'un catéchiste qui sache enseigner la religion, etc. La langue dans laquelle il fait ce travail est importante, mais secondaire, comme le révèle la suite de l'extrait :

Il est indiqué de tirer parti de cette disposition, mais ce serait une erreur regrettable de sacrifier la formation générale et surtout la formation au travail à une connaissance linguistique dont l'utilité pratique serait nulle, si elle ne sert pas de complément à une formation générale.

Les rédacteurs du programme reviennent à la charge dans le texte de 1948, qui sortit d'abord dans la version provisoire de 1938, et aussi dans le programme de 1952 (Organisation scolaire 1938 : 11-12). Dans ce dernier programme, toutefois, la place du français est encore renforcée, puisque l'enseignement secondaire et universitaire est arrivé dans l'environnement scolaire de la colonie. Le but était de former une classe sociale de clercs qui allaient aider dans les tâches d'exécution plus élaborées, tout en restant dans la psychologie du colonisé. En outre, les rédacteurs du programme étaient conscients du fait que ce n'était pas la majorité de la population qui accéderait à ces études secondaires et universitaires. Néanmoins, les langues nationales congolaises continuaient à être utilisées, soit comme langue d'enseignement dans les deux premières années du primaire, soit comme sujet dans les classes supérieures. Il fallait donc aux rédacteurs du programme d'opérer un juste milieu pour que l'école primaire forme aussi bien les personnes qui allaient arrêter leur scolarité après l'école primaire (ceux qui allaient travailler comme agents dans l'administration publique ou dans les sociétés privées) que ceux qui allaient poursuivre les études au niveau de l'école secondaire ou de l'université. Pour le programme de 1948 et 1952, le français était la langue d'enseignement et était aussi enseigné comme matière. Nous pouvons nous en rendre compte dans cet extrait :

Une autre forme de l'orientation éducative du programme réside dans l'enseignement attentif de la langue indigène. La formation d'une élite congolaise doit nécessairement se concevoir du point de vue indigène aussi bien que sous l'angle de la civilisation européenne (Organisation scolaire 1948 : 11 ; 1952 : 10).

...

Le Français est enseigné comme première langue et doit former le véhicule exclusif de l'enseignement dès la 2^e année d'études, sinon dès la 1^{re} année. L'élève devra acquérir la connaissance du Français au point d'en pénétrer le génie d'une manière très satisfaisante. En littérature, on veillera à doter les élèves de «morceaux choisis» qui soient à leur portée (Organisation scolaire 1948 : 17).

Il faut garder à l'esprit que la mobilité sociale obtenue grâce aux études, la *méritocratie*, était aussi d'application en Belgique même, où les enfants de la classe ouvrière se devaient de fournir plus d'efforts que ceux de la classe moyenne et ces der-

niers devaient en fournir plus que ceux des élites. Les enfants dont les parents avaient un faible revenu devaient donc leur mobilité sociale à l'effort supplémentaire fourni à l'école (Grootaers 1998). Comme les colonisés étaient d'une classe sociale encore plus basse que les ouvriers belges, leurs enfants devaient donc fournir encore plus d'effort pour pouvoir entamer cette mobilité sociale.

5.4. LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT DANS LE CONGO INDÉPENDANT

Quand le Congo devint indépendant en 1960 accédant à la souveraineté internationale, paradoxalement, le gouvernement congolais décida de supprimer l'usage des langues nationales congolaises à l'école comme langue d'enseignement, laissant ce rôle exclusif au français. Le rédacteur du programme précisait toutefois que l'on pouvait utiliser la langue congolaise en cas de nécessité pour expliquer la leçon, dans le but d'amener les élèves à améliorer leur maîtrise du français (Ministère de l'Éducation nationale 1963, Nzeza 1987, Nsuka 1987, Bokamba 2008).

Cette décision peut surprendre, d'autant plus que la logique identitaire voudrait, qu'à l'indépendance, les langues congolaises se hissent au rang de langues officielles et de langues d'enseignement. Je peux interpréter cette décision à la lumière de la théorie *Ukolonia* de Bokamba (2011 : 161). Ce traumatisme psychologique est défini par Bokamba de la manière suivante :

Ukolonia is a psychological syndrome that obfuscates the rational thinking of a patient in a postcolonial society and causes him/her to evaluate himself/herself in terms of values and standards established by the former colonial masters' culture(s). In other words, it is an internalized colonial mentality way of self-valuation.

En réalité, la colonisation avait réussi à insuffler dans la psychologie des gouvernants congolais la persuasion que, pour améliorer la qualité de l'enseignement, il fallait que l'enseignement soit dispensé en français. Puisque les gouvernants avaient le souci d'élever le niveau de l'enseignement au Congo, il était logique à leurs yeux que, pour atteindre cet objectif, il fallait que tous les enfants congolais fassent leur scolarité en français. Ainsi, une fois le français bien maîtrisé, ils pourraient gérer le pays comme les Belges le faisaient autrefois.

Telle fut donc la façon dont le français s'installa comme seule langue, la conséquence en étant que tout le monde, parents, responsable de l'État et des écoles, enseignants et apprenants assimilent la qualité de l'enseignement reçu par la capacité de bien parler français.

En 1965, Mobutu, qui était alors chef d'État-major de l'armée congolaise, confisque le pouvoir et se proclame chef de l'État. Au début de son régime, il prôna la doctrine du recours à l'authenticité, qui pouvait se résumer au fait que les Africains doivent être fiers de leur culture et se la réapproprier, au lieu de suivre aveuglement la culture occidentale. Dans ce contexte, donc, se tint, en 1974, le premier colloque des linguistes congolais, dans la ville de Lubumbashi au sud-est du Congo, dans la province de Katanga. En rapport avec les recommandations de ce colloque, le gouvernement congolais (zaïrois à cette époque) adopta une nouvelle politique linguistique prônant l'usage des langues congolaises comme langues d'enseignement dès l'école primaire, jusqu'en deuxième année de l'école secondaire. Le français pourrait être enseigné comme matière à partir de la troisième année primaire. Dans les classes supérieures, certaines matières pourraient être enseignées dans les langues nationales, même si le français resterait la langue d'enseignement dans ces classes supérieures. Cette politique, toutefois, ne fut pas pleinement appliquée et l'on continua à utiliser la langue française comme la seule langue d'enseignement. Cette situation était plus marquée dans les grandes villes qu'en milieu rural (Lokomba 1984, Kazadi & Nyembwe 1987, Nsuka 1987, Bokamba 2008a).

En 1985, le deuxième colloque des linguistes congolais se tint à Kinshasa, ayant pour thème : « L'utilisation des langues nationales dans l'enseignement » (CELTA 1987). En 1986, le gouvernement publia la Loi-cadre de l'enseignement qui réglemente l'enseignement en RD Congo.

5.5. LA DIGLOSSIE DANS LES ÉCOLES DE KINSHASA

5.5.1. LES LANGUES IMPLIQUÉES

a) Le français

La loi-cadre de l'enseignement prévoit, en son article 120 (Loi-cadre 1986, Article 120), que :

Les langues nationales ou langue du milieu de l'enfant et le Français sont des langues de l'enseignement national. Les modalités d'utilisation et d'enseignement de ces langues sont déterminées par voie réglementaire.

Il est utile de remarquer en passant qu'une nouvelle loi-cadre, actuellement en examen au parlement congolais, ne modifie pas la question linguistique.

Comme le fait remarquer aussi Karangwa (1995 : 335) conformément à cette loi, les langues nationales, les langues parlées dans le milieu direct de l'enfant et le français constituent les langues d'enseignement du pays. Néanmoins, les responsables de l'enseignement, les responsables des écoles et les parents se comportent comme si cette loi avait institué le français comme la seule langue d'enseignement. Le français a continué et continue donc à jouir d'un grand prestige aux yeux des autorités scolaires, des parents et des personnes de grande instruction.

Toutes les matières sont enseignées en français, qui reste aussi la matière principale, à l'école primaire et secondaire, aux côtés des mathématiques. À l'université, le français est aussi enseigné comme discipline dans certaines classes de première année.

Toutefois, quand bien même le français bénéficie de cette représentation positive à son égard, les études montrent clairement que les élèves n'ont pas un niveau satisfaisant en français (Nkenda 1971, Lokomba 1984, CELTA 1987, Nsuka 1987, Nkongolo 1998, Nyembwe & Koni 2004, Manduku 2004, Ilunga 2006, Yawidi 2008, Nyembwe 2010, Nyembwe & Matabishi 2012).

Cette tendance, qui a atteint des niveaux inquiétants actuellement, est en réalité une courbe décroissante depuis plus de cinquante ans, comme le témoignent les études de Nkenda (1971 ; 1973). En effet, Nkenda a analysé les résultats du test de compréhension du français par les élèves du terminal du cycle primaire. Il est arrivé à la conclusion que les élèves comprennent tout au plus un millier de termes en français. Ce chiffre est considéré bas par l'auteur, en comparaison avec le volume horaire des cours suivis en français durant les six années du primaire. Un minimum de deux mille mots est souhaitable pour un enfant qui veut aborder l'école secondaire.

Le niveau de maîtrise du français ne cesse de baisser d'année en année. Bokamba (2008 : 103) affirme que la mauvaise maîtrise du français par les élèves du primaire et des enseignants a souvent été considérée comme la principale cause de décrochage et de l'échec scolaire observé dans les écoles et les universités depuis l'indépendance. Les études récentes (Manduku 2004, Nyembwe et Koni 2004, Ilunga 2006, Yawidi 2009, Nyembwe 2010, Nyembwe & Matabishi 2012) démontrent l'amplification de cette tendance. Les articles de Nyembwe (2010) et de Nyembwe & Matabishi (2012) sont plus détaillés et éloquents sur la faible compétence en français des apprenants congolais.

b) *Le lingála*

Comme décrit dans le chapitre précédent, il existe deux principales variétés de lingála : le lingála utilisé dans les provinces du nord, dit *lingála lya Makanza*, considéré comme acrolecte et le lingála de Kinshasa et Brazzaville, *lingála ya Kinshasa*, long-

temps considéré comme basilecte. L'évolution de la société fait qu'actuellement le *lingála ya Kinshasa* possède son propre registre élaboré, le *lingála ya sóló*, qui se différencie du *lingála lya Makanza* essentiellement par le degré d'application de la règle des accords de classes. Dans la suite de cette section, le terme *lingála* se réfère seulement au *lingála ya Kinshasa*.

Ainsi donc, au fil de temps, le *lingála* se diffuse et s'enracine auprès de la jeunesse congolaise à partir de Kinshasa et de Brazzaville. En République Démocratique du Congo, les trois autres langues nationales, le kikongo, le kiswahili et le cilubà s'enracinent chacune dans sa zone d'influence correspondant à deux ou plusieurs provinces du Congo.

En général, le *lingála* n'est pas enseigné à l'école en tant que discipline. Néanmoins, quelques écoles en ont programmé l'enseignement, mais les enseignants de ces écoles nous ont affirmé que, faute de manuels, il n'est pas toujours une tâche facile de concevoir des cours. En plus, les parents n'apprécient pas cette initiative. Les apprenants n'ont donc qu'un très faible accès aux textes élaborés (scolaires, littéraires, ...), aussi bien en *lingála facile* qu'en *lingála ya sóló*.

La tendance générale est celle d'interdire aux élèves et aux enseignants de parler *lingála* dans l'enceinte de l'école. Le *lingála* ne jouit donc pas de prestige dans l'institution scolaire et universitaire. Quoi qu'il en soit, la faible maîtrise du français fait que les apprenants n'ont d'autre choix que le *lingála* pour s'exprimer. Les enseignants, face à cette situation, n'ont aussi à leur tour d'autre choix que d'expliquer la leçon en *lingála* pour amener les apprenants à comprendre leurs enseignements. De ce fait, bien que le *lingála* soit considéré comme basilecte, il s'impose par la force des choses au sein de la classe.

Il nous est ainsi paru intéressant d'établir le caractère diglossique de la complémentarité français-*lingála* dans le contexte scolaire et universitaire de la ville de Kinshasa.

c) *La diglossie*

Ce travail examine la diglossie (Fergusson 1959, Fishman 1967) en contexte de formation. La diglossie est entendue ici «comme une situation où deux langues ou deux variétés de langue coexistent et se distribuent de façon complémentaire les diverses fonctions communicatives » (Ngalasso 1986: 13) dans le cadre d'une communauté. La langue dite « haute » ou acrolecte, codifiée et prestigieuse, est utilisée comme langue d'enseignement formel, de la littérature, de la justice, des sciences et des technologies, tandis que la langue dite « basse » ou basilecte est utilisée pour les communications courantes sans grande valeur ajoutée. Entre les deux pôles se situe alors un continuum constitué des plusieurs variétés à divers degrés dites mésolectes

(Mufwene 2006: 194). L'interlecte est une sorte d'entre langue qui puise son vocabulaire et sa grammaire dans les deux pôles ou encore en exclut les deux pôles (Prudent 1981 : 31). Dans le cas qui va nous concerner dans ce travail, l'interlecte, est plutôt à classer dans le sens de deux systèmes cumulatifs comprenant des emprunts avec ou sans intégration morphophonologique.

Le fait que les deux variétés ou langues en présence assument des rôles bien déterminés de manière stable ne signifie pas que la situation soit statique. La diglossie est dynamique. Deux langues en contact induisent toujours, qu'on le veuille ou non, une situation de conflictualité (Hazaël-Massieux 1996 : 4). La répartition diglossique français-lingála dont il est question dans notre étude est celle, répertoriée par Gumperz cité par Mackey (1989 : 13), qui s'établit entre une langue employée pour parler et une langue employée pour écrire.

La situation sociolinguistique générale de la ville de Kinshasa est diglossique. Le français, langue officielle de la RDC, est la langue dite « haute » : les textes de loi et de toutes les instances administratives et politiques sont rédigés en français. Le français est aussi la langue des communications internationales. Le lingála, qui constitue la langue dite « basse », est utilisé pour des communications sociales et populaires. En réalité, nous parlerons plutôt de pluriglossie (Ngalasso 1986 : 14, Nyembwe 2010 : 12) dans la mesure où, pour certains habitants, une deuxième langue nationale (kikongo, cilubà ou kiswahili) est utilisée dans des cercles d'intérêts plus réduits. À une échelle encore plus petite, les langues vernaculaires sont aussi utilisées lors des communications entre les membres d'une même communauté linguistique. Néanmoins, les jeunes, en général, ont comme langue première le lingála, qu'ils utilisent dans ces différents cercles d'intérêts extrascolaires. Il faut noter que cette situation, qui se réduit à la diglossie français-lingála, constitue une évolution de la situation pluriglossique de la ville de Kinshasa.

Nous sommes donc en présence de deux systèmes diglossiques : *lingála lyá Makanza-lingála ya Kinshasa* et français-*lingála ya sóló*. Pour le cas qui nous concerne ici, il s'agira du deuxième système diglossique.

Au sein d'une communauté linguistique plus restreinte, la salle de classe de l'enseignement formel, cette situation de diglossie, même si elle reste très déséquilibrée en faveur du français, connaît une réévaluation de la langue minorée, le lingála. Dans la section qui va suivre, je vais tenter de caractériser cette évolution.

5.5.2. LA DESCRIPTION DES HABITUDES LINGUISTIQUES EN MILIEU SCOLAIRE

Premièrement, j'ai observé les enseignants et les apprenants pendant des leçons en classe. Ensuite, j'ai effectué des observations à la sortie des écoles dans le but d'identifier la langue que les apprenants utilisent pour communiquer entre eux. Enfin,

j'ai interviewé des enseignants, afin de connaître les langues qu'ils utilisent dans leurs échanges avec les apprenants.

Mes résultats vont donc se structurer autour des trois questions suivantes :

- dans quelles langues les apprenants communiquent-ils entre eux ?
- dans quelles langues les enseignants s'expriment-ils quand ils enseignent ?
- dans quelles langues les apprenants s'adressent-ils à l'enseignant ?

a) Les observations en classe

J'ai assisté à deux leçons d'école primaire et à six leçons d'école secondaire. Au cours de ces huit leçons, sauf dans une leçon au secondaire, les enseignants ont fait usage du lingála chaque fois qu'ils s'apercevaient que les apprenants ne comprenaient pas.

À la fin des cours, il m'est arrivé de demander aux enseignants pourquoi, malgré le recours au lingála pour les explications, les élèves interagissaient toujours faiblement lors de la leçon. Les enseignants m'ont répondu en aparté qu'étant donné que les responsables des écoles interdisent en général l'usage du lingála dans l'enceinte de l'école, il n'est pas aisé pour eux ni pour les apprenants de s'exprimer librement en lingála lorsqu'il y a un visiteur extérieur, même si celui-ci prétend être neutre, comme c'était mon cas. Ma présence au sein de la classe influençait donc fortement le déroulement des enseignements. En plus, l'observation en classe, pourtant la plus directe pour obtenir des résultats probants, constituait en soi une stratégie lourde à mettre en place et ne me permettait donc pas de recueillir des données suffisamment diversifiées pour tenter une analyse basée sur des échantillons statistiquement représentatifs. J'ai dès lors opté pour l'observation des apprenants à la sortie des écoles et pour l'interview des enseignants. Les observations en classe nous ont servi donc de pré-enquête.

b) Dans quelles langues les apprenants communiquent-ils entre eux ?

J'ai observé les conversations entre apprenants à la sortie des cours, dans les couloirs des facultés universitaires ou à l'extérieur des enceintes des écoles primaires ou secondaires. Cette façon de procéder m'a permis d'observer les apprenants dans un milieu suffisamment proche de l'école, mais toutefois à l'abri de la contrainte linguistique imposée par l'institution scolaire.

J'ai mené mes observations auprès de douze écoles primaires (dont deux écoles de milieu aisé), vingt-quatre écoles secondaires (deux écoles de milieu aisé et une école élitiste) et des quatre institutions d'enseignement supérieur et universitaire précitées.

Comme déjà expliqué, la ville de Kinshasa est divisée en quatre districts : Tshangu, Mont-Amba, Funa et Lukunga. Le tableau suivant indique la répartition géographique dans les quatre districts.

	Tshangu	Mont-Amba	Funa	Lukunga
École primaire	3	3	3	3
École secondaire	6	6	6	6
Université	0	2	1	1
Total	9	11	10	10

Tableau 5.1. Répartition géographique des écoles où j'ai observé les conversations à la sortie des cours

Ma démarche consistait à observer les communications entre apprenants dans les milieux scolaires et universitaires précités, sans signaler ma présence ni donner de directives. Je prenais soin de ne comptabiliser que les conversations qui dépassaient une longueur conséquente, que j'avais fixée à trois phrases par interlocuteur. Je présente dans le tableau suivant les résultats issus de mes observations.

	Nombre de dialogues	Dialogues en français	Dialogues en lingála	Dialogues dans d'autres langues	Nombre d'écoles observées
<i>Primaire</i>	169	10	159	0	12
<i>Secondaire</i>	313	15	298	0	24
<i>Université</i>	86	6	78	2	4
Total	568	31	535	2	40

Tableau 5.2. Langue de communication entre apprenants des écoles de Kinshasa

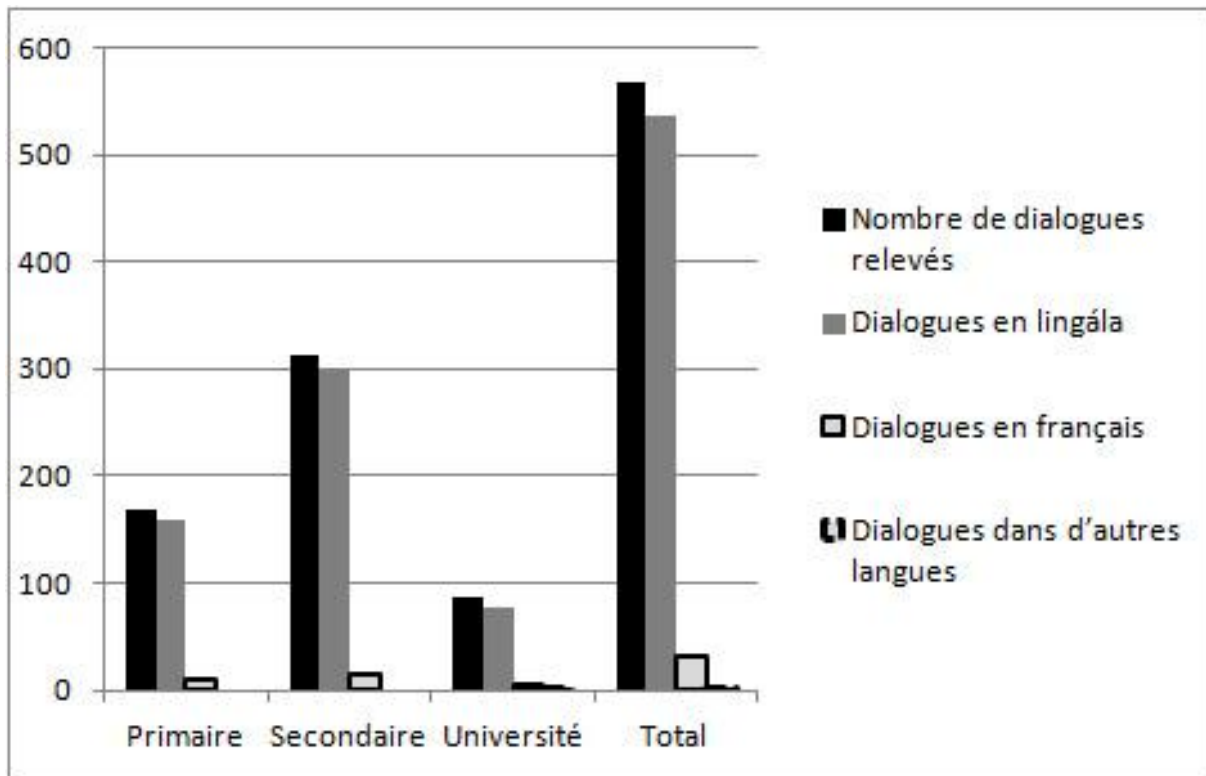


Figure 5.1. *Langue de communication entre apprenants à la sortie des cours*

Ces résultats indiquent donc qu'en dehors de salle de classe, en général, les apprenants communiquent entre eux en lingála.

c) Dans quelles langues les enseignants s'expriment-ils pour enseigner ?

Avec les enseignants, j'ai procédé par des interviews individuelles. J'ai recueilli leurs avis personnels et leurs expériences individuelles concernant leurs propres pratiques langagières. Les enseignants ont aussi donné leur appréciation en ce qui concerne les pratiques langagières de leurs apprenants au cours des leçons.

En ce qui concerne les enseignants du primaire et du secondaire, les interviews se passaient non pas à l'école, mais dans mon bureau à Kinshasa sous garantie d'anonymat, à cause de l'attitude des responsables des écoles et des parents. Je me suis entretenu avec 23 enseignants provenant de 18 écoles primaires, 89 enseignants provenant de 68 écoles secondaires et 32 enseignants de l'enseignement supérieur et universitaire, tels que repartis dans le tableau suivant.

	Nombre d'enseignants interviewés	Ceux qui utilisent le français et le lingála	Ceux qui n'utilisent que le lingála	Ceux qui n'utilisent que le français
<i>Primaire</i>	23	20	0	3
<i>Secondaire</i>	89	77	0	12
<i>Université</i>	32	3	0	29
Total	144	100	0	44

Tableau 5.3. *Langue parlée par les enseignants pendant la leçon*

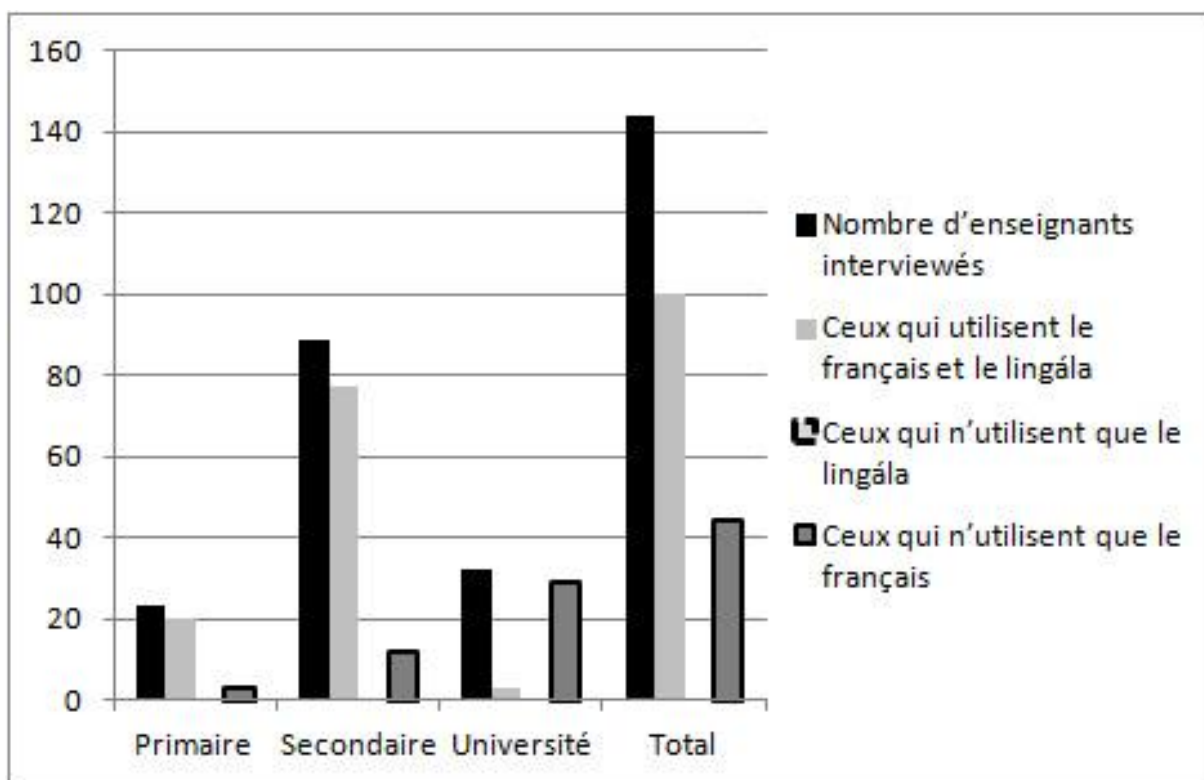


Figure 5.2. *Langue parlée par les enseignants pendant la leçon*

Je constate que 20 enseignants sur 23 d'école primaire et 77 enseignants sur 89 d'école secondaire utilisent le français et le lingála lorsqu'ils enseignent, ce qui représente 86% de cette catégorie. À l'université, l'utilisation du lingála se révèle faible, car 3 sur 32 enseignants seulement avouent utiliser le lingála, soit 9%.

J'ai ensuite affiné mon enquête en concentrant l'attention sur les 97 enseignants du primaire et du secondaire qui utilisent le français et le lingála, pour analyser la répartition diglossique entre les deux langues dans les salles de classe. Le tableau suivant ne concerne donc que les cas où les enseignants utilisent le français et le lingála.

Activités	Niveau d'enseignement	Les enseignants qui utilisent systématiquement le lingála	Les enseignants qui utilisent le lingála au moins une fois dans chaque cours de 50 minutes	Les enseignants qui utilisent occasionnellement le lingála	Les enseignants qui n'utilisent jamais le lingála	Total
Explications orales	<i>Primaire</i>	6	10	4	0	20
	<i>Secondaire</i>	25	38	14	0	77
	Total	31	48	18	0	97
Notes de cours	<i>Primaire</i>	0	0	2	18	20
	<i>Secondaire</i>	0	0	0	77	77
	Total	0	0	2	95	97

Tableau 5.4. La répartition diglossique du lingála et du français

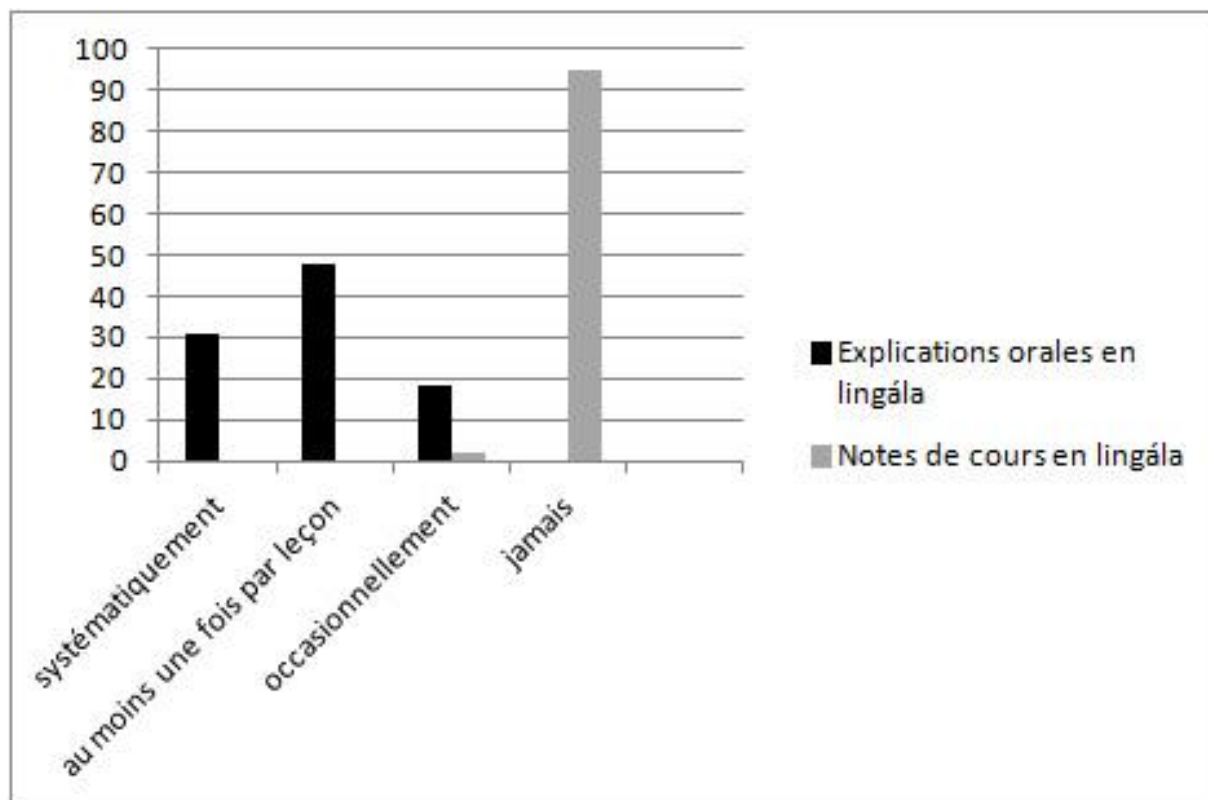


Figure 5.3. La répartition diglossique du lingála et du français dans les écoles de Kinshasa

Cette enquête révèle que 31 enseignants (32%) utilisent systématiquement le lingála pour expliquer oralement leur cours, 48 enseignants (49%) utilisent le lingála

au moins une fois par leçon de 50 minutes et 18 enseignants (19%) l'utilisent occasionnellement. Par contre, en ce qui concerne les notes de cours, 95 enseignants (98%) les donnent en français. La figure 4 illustre cette répartition diglossique.

d) Dans quelle langue les apprenants répondent-ils en classe ?

Ces observations en classe ne m'ont pas permis d'avoir une estimation valide quant à la langue réellement utilisée par les élèves quand ils répondent à l'enseignant. En général, les élèves répondaient en français, mais il s'agissait de réponses brèves aux questions fermées que l'enseignant leur posait.

Pour pallier cette carence, j'ai donc recueilli des données indirectement chez les enseignants que j'ai interviewés. Les résultats exposés ici proviennent des estimations des enseignants : les enseignants estimaient par exemple que, neuf fois sur dix, les apprenants répondent en français. Je traduis cette estimation en pourcentage et en fais la moyenne de tous les enseignants pour chaque niveau d'enseignement.

	Réponses écrites (%)		Réponses orales (%)	
	Lingála	Français	Lingála	Français
<i>Primaire</i>	20%	80%	80%	20%
<i>Secondaire</i>	10%	90%	70%	30%
<i>Université</i>	0%	100%	0%	100%

Tableau 5.5. Langue utilisée en classe par les apprenants pour répondre oralement ou par écrit

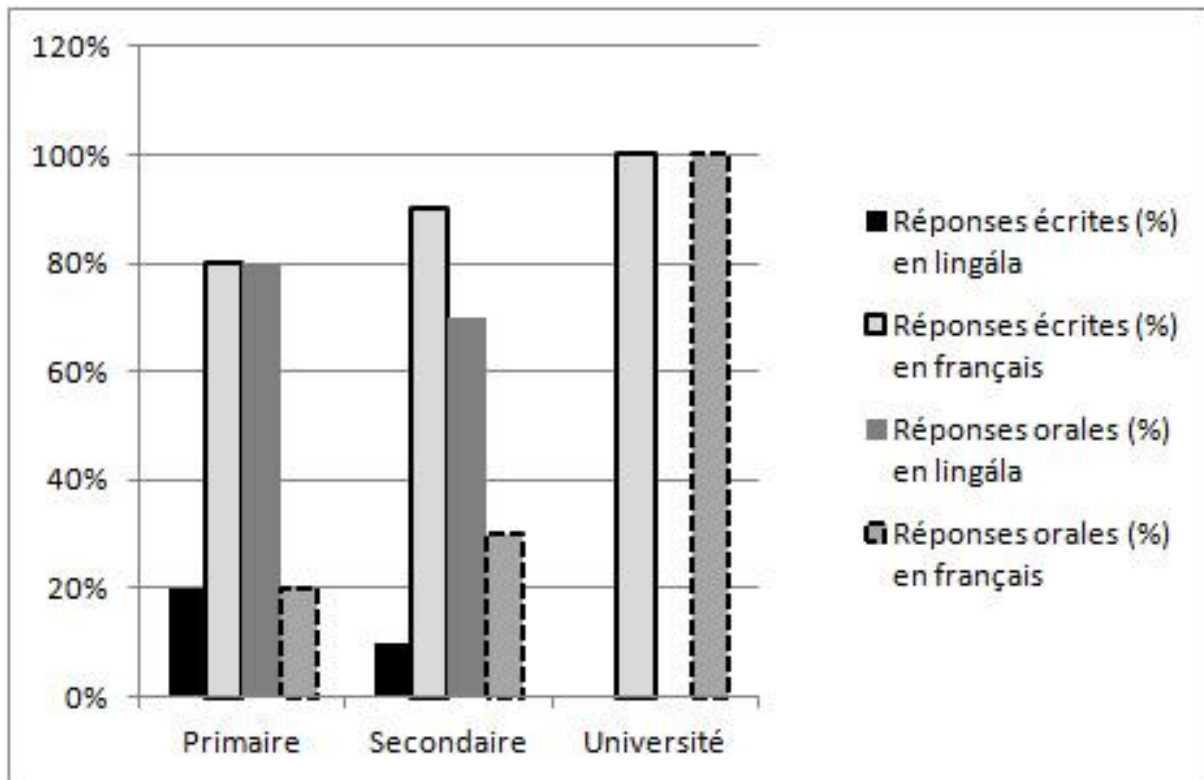


Figure 5.4. Langue utilisée en classe par les apprenants pour répondre oralement ou par écrit

On peut constater la répartition des fonctions entre les deux langues dans les pratiques langagières des apprenants.

5.5.3. LES IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES DE CETTE SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE

L'évolution de l'équilibre diglossique dans les salles de classe peut être considérée comme révélatrice du rôle de la langue d'enseignement. Les apprenants ne comprennent pas suffisamment le français, qui est pourtant la langue d'enseignement. Les enseignants font alors recours au lingála afin de débloquent la situation. Les apprenants prétendent comprendre. En appliquant cette approche didactique, l'enseignant se confronte alors à un deuxième obstacle, qui concerne le processus d'appropriation du savoir par les apprenants : lors de l'évaluation formative ou sommative, qui se fait alors en français, les apprenants sont incapables de fournir une réponse satisfaisante.

Les enseignants m'ont rapporté que les apprenants de terminale en secondaire suivent des cours de rattrapage dans des centres dits *bakaforme*¹. Les cours s'y don-

¹ *Bakaforme* est un néologisme qui signifie « prendre la forme », contraction de *baka* (attraper à la sauvette) et le mot français "forme". Les examens d'État sont des examens à choix multiple. Il s'est donc développé une technique qui permet aux récipiendaires d'éliminer les mauvaises réponses sans résoudre réellement l'exercice. Bien que

nent en lingála. Quand les apprenants reviennent en classe, ils sont en mesure de résoudre des exercices et réussir. Il est utile de remarquer ici que la résolution d'un exercice de chimie, physique ou mathématique ne demande pas de développer un argumentaire textuel, car ces sciences ont leur propre langage. Du moment que l'apprenant a compris en lingála comment équilibrer une équation chimique, résoudre une fonction dérivée ou un problème de cinématique, la suite est constituée d'un symbolisme universel usuel en chimie, en physique ou en mathématique. Ceci permet aux apprenants de répondre correctement aux questions sans passer par la connaissance du français.

Les apprenants de l'ISTM (Institut Supérieur des Techniques Médicales) suivent aussi des séances pratiques de soins infirmiers dans des centres *bakaforme*. Ainsi, ils parviennent ainsi à réussir leur examen pratique, où on ne demande pas à l'apprenant infirmier de parler, mais de démontrer une démarche pratique. Du moment qu'il a bien compris les explications qu'on lui a données au centre *bakaforme*, l'apprenant applique les gestes techniques correctement (relèvement ou abaissement du lit du malade, rangement du lit, soins à donner au malade, injection, perfusion, préparation de doses, prise de médicament par le malade, ...).

Lorsqu'on demande à un groupe d'apprenants en journalisme de réaliser un reportage, ils appliquent les techniques apprises au centre *bakaforme* et parviennent à réaliser de bons documents de reportage et des interviews. Les interviews et les reportages se font souvent en lingála, même si le texte de *voix off* peut parfois être en français. Ces apprenants parviennent donc au résultat escompté puisqu'ils respectent les règles scientifiques et techniques du reportage, sans qu'il soit nécessaire d'avoir une bonne maîtrise du français.

Toutefois, ces mêmes apprenants éprouvent de graves difficultés à répondre correctement aux questions d'examen théorique, qui demandent de comprendre les questions en français et de pouvoir y répondre également en français. Le problème, d'après les remarques des enseignants interviewés, se situe déjà dans la mauvaise compréhension des énoncés. Si l'énoncé est formulé d'une manière non habituelle, les apprenants perdent pied.

En clair, le mécanisme d'apprentissage chez les apprenants de Kinshasa procède toujours en plusieurs étapes : l'enseignant livre la matière en français. L'apprenant qui reçoit la matière la traduit en lingála et se l'approprie. Pour la rendre, l'apprenant fait de nouveau le même chemin, mais en sens inverse. Il construit son discours en lingála et le traduit en français avant de le livrer. Les apprenants doivent donc réviser leurs cours dans une démarche comparative entre les notes initiales et les

risquée, cette méthode permet de combler les lacunes des récipiendaires avec des résultats qui ne sont pas toujours satisfaisants. Ces techniques s'apprennent aussi dans ces centres.

explications données par le professeur. L'apprenant doit se dire : *J'ai compris comment cela fonctionne, comment vais-je le dire en français ?* Si la compétence linguistique en français est faible, ce mécanisme se bloque. Telle est la situation qui se présente souvent dans les écoles de Kinshasa.

En conséquence, la didactique doit déployer tous ses moyens pour permettre d'atteindre des rendements appréciables dans cette activité de transmission qu'est l'enseignement. Il est clair que, dans ce cadre, la diglossie en contexte de formation, si elle peut être un facteur positif dans l'acte d'enseigner/apprendre, doit être bien aménagée pour que la répartition des tâches se déroule dans un continuum suffisamment caractérisé.

5.5.4. LES FACTEURS SOCIAUX À LA BASE DU PROCESSUS DE LÉGITIMATION DU LINGÁLA

Sur base des résultats exposés ci-haut, je peux affirmer que le lingála vient s'imposer dans une communauté linguistique où le français était censé être utilisé exclusivement. Cette situation est aussi décrite par Swigart (2000) sur la situation du wolof et du français au Dakar, la capitale du Sénégal. Cette évolution de la situation donne des indices sur les changements sociologiques qui s'opèrent dans la société kinoise en particulier et congolaise en général. Citons-en quelques uns.

a) *La faiblesse et la mutation de la classe dominante*

Dans le cas de la RD Congo, la classe dominante est composée de la classe politique, des officiers supérieurs militaires, des cadres des entreprises paraétatiques et privées, ainsi que des diplômés des universités et des instituts supérieurs. Depuis l'indépendance, cette classe se distinguait de la masse populaire par sa connaissance de la langue française. Les diplômés occupaient des postes de responsabilité et de prestige dans les entreprises tant privées que publiques. L'ordre colonial continuait donc à être appliqué par les Congolais appartenant à la classe des « évolués » pendant la colonisation et par leurs successeurs dans les différentes générations postcoloniales.

Toutefois, progressivement, l'État a cessé de gouverner les masses, qui aujourd'hui n'attendent donc plus grand chose de la part de leurs gouvernants. Un mode de vie basé sur la survie individuelle grâce à l'ingéniosité personnelle et à la « débrouille », appelée communément au Congo, « article 15 »¹, s'est installé. Dans ce cadre, la classe dominante perd les arguments classiques qui l'aidaient à imposer sa

¹ Il s'agit d'un pseudo-article de la constitution qui stipule : « débrouillez-vous pour vivre ».

langue, parce que les diplômés qui pouvaient imposer le français aux jeunes n'ont plus une situation matérielle enviable leur donnant autorité en la matière.

D'autre part, il est à remarquer que la classe dominante postcoloniale est en pleine mutation. Une nouvelle classe dominante est en gestation, qui a des difficultés croissantes à s'exprimer en français. Dans des cabinets ministériels ou dans les couloirs du parlement national ou des parlements provinciaux, ce sont les langues nationales qui ont cours. Cependant, si les interventions à la tribune sont encore en français, il faut savoir que, dans la majorité de cas, ces textes sont écrits au préalable.

b) Les fondements de la langue dite « haute »

Le français, la langue dite « haute », est, comme l'on vient de voir, de plus en plus inaccessible. En d'autres termes, les moyens mis en jeu pour imposer le français ne sont pas suffisants. L'école, d'ailleurs, n'a pas été en mesure d'assumer le rôle de vivier de la langue majorée et, finalement, l'attachement de la classe dominante à cette langue n'a été que d'ordre représentationnel. La classe dominante a essayé de dompter le français pour des raisons de prestige et non de transformation de la société. Néanmoins, cette même classe dominante, provenant, malgré tout, du milieu du lingála, se sent elle-même à l'aise dans cette dernière langue, même si elle ne peut l'avouer par peur de perdre les privilèges sociaux qui s'attachent au français.

Toutefois, avec le temps, comme je viens de le dire, l'identification avec la classe dominante ne passe plus par la maîtrise du français. Les enseignants, pour se distinguer devant les apprenants, brandissent leurs diplômes plutôt que leur maîtrise du français. Le diplôme, en effet, c'est-à-dire le diplôme-papier et non pas le contenu qu'il représente, continue malgré tout à faire rêver, puisqu'il procure le prestige.

c) La réévaluation de la langue dite « basse » par rapprochement école-milieu extra scolaire

Étant donné que, d'une part, l'État n'a pas su donner de moyens conséquents à l'école pour assumer son rôle et, d'autre part, les parents et les autorités des écoles confondent la maîtrise du français avec l'acquisition des compétences disciplinaires, l'enseignant se retrouve abandonné à lui-même, face à des apprenants qui ne comprennent pas suffisamment la langue dans laquelle il explique son cours. Malgré les attitudes négatives à l'égard du lingála, l'enseignant y recourt quand même, parce qu'il n'a plus d'autres solutions. Le lingála s'est donc établi de force dans les salles de classe, non plus en termes de langue véhiculant la culture populaire, mais comme support permettant d'acquérir le savoir. Cette situation modifie le regard des apprenants face à cette langue, qui connaît alors un regain de valorisation. En plus, il est utile de

souligner que, dans le cadre de l'économie dite « informelle », les formations qui conduisent aux métiers de ce secteur sont dispensées en lingála dans des centres de formation de type non formel. Ce secteur, en constante croissance, produit une nouvelle classe de personnes aisées. On compte parmi elles un grand nombre de personnalités qui ne maîtrisent pas le français et qui sont pourtant considérées comme des modèles de réussite économique. Les affaires se passent en lingála.

Il importe également d'ajouter que les célébrités de la télévision (les journalistes, les chanteurs, les acteurs de cinéma, les politiciens) se distinguent dans le maniement aisé du lingála. L'usage des proverbes, une tradition littéraire millénaire en Afrique, connaît un regain de créativité grâce aux chansons, au théâtre et aux émissions télé. Le lingála fait donc rêver.

Quoi qu'il en soit, cette réévaluation a aussi pour conséquence que le milieu extrascolaire s'est invité à l'école. Ceci peut être d'un apport positif, ou par contre dévastateur, si le phénomène n'est pas gouverné et exploité de façon adéquate. En effet, la langue populaire, en faisant irruption à l'école, y a aussi amené son lot d'incivilités et d'approximations, incompatibles avec les finalités de l'école. Le travail de doter la langue populaire d'une codification et des supports didactiques conséquents pour véhiculer le savoir scolaire n'est encore qu'au stade de balbutiements et ne peut donc pas encore permettre de bien asseoir les savoirs rationnels et la citoyenneté auprès des apprenants.

5.6. CONCLUSION

J'ai commencé ce chapitre en situant l'évolution de la question de la langue d'enseignement en RD Congo, dans un contexte historique. J'ai ensuite décrit comment d'un côté le français, en tant que langue d'enseignement, est utilisé pour les notes de cours et de l'autre côté comment le lingála est utilisé pour les explications orales. Les enseignants recourent à cette pratique même si elle n'est pas acceptée par les parents, les autorités scolaires et les inspecteurs du ministère. Cette situation va d'une alternance codique à une répartition diglossique pure et simple. Les enseignants que j'ai interviewés la considèrent comme une approche didactique pragmatique à l'heure actuelle à Kinshasa.

Cette étude m'a permis d'interpréter, sur le plan de la sociolinguistique, ce que peut indiquer l'émergence d'une diglossie où la langue dite « basse » arrive en second lieu dans une communauté linguistique où la langue dite « haute » était déjà établie. J'ai interprété cette situation comme étant l'indice d'une faiblesse ou d'un changement de l'état politique et de la classe dominante dans le pays, un fragile enracinement socio-culturel de la langue dite « haute », un rapprochement de l'école avec le milieu extrascolaire environnant et enfin un processus de réévaluation de la langue dite « basse ».

CHAPITRE 6

LE LINGÁLA PARLÉ PAR LES ENSEIGNANTS DE CHIMIE DE KINSHASA

6.1. INTRODUCTION

Dans ce chapitre, il sera question du registre de lingála qu'utilisent les enseignants de chimie dans les écoles secondaires de la ville de Kinshasa, lorsqu'ils enseignent ou qu'ils parlent du contenu technique ou scientifique de la discipline enseignée. Mon hypothèse de départ est la suivante : la production langagière des experts est un moyen pragmatique d'identification et de création de termes et de discours de spécialité. Les discours que j'analyse dans ce chapitre proviennent des interviews et des leçons données en salle de classe.

Mon étude a porté sur les interviews de 22 professeurs et de 12 séances de leçons (données par 4 de ces 22 professeurs). Il ne nous a pas été permis de procéder à l'enregistrement sonore des leçons. Nous nous sommes donc limités à noter les interventions, en lingála, des enseignants ou des élèves. Le nombre de 22 professeurs correspond uniquement aux professeurs de chimie qui ont fourni une production langagière de chimie utile pour cette enquête.

Le but de cette étude est d'identifier des mécanismes de création terminologique essentiellement basée sur la dérivation générant des noms déverbatifs ou encore d'autres verbes par affixation des extensions verbales. L'analyse des nuances vise aussi à mettre en évidence l'importance d'éventuelles univocités et/ou monosémies des données lexicales dans un discours scientifique ou pédagogique. La collecte de ces données peut être considérée comme de l'élicitation, dans la mesure où, lors des interviews, les enseignants sont amenés à produire un discours en lingála concernant des concepts bien précis, même si, dans leur production naturelle en salles de classe, ils ne sont pas astreints à ce genre de démarche. De l'autre côté, leur production en salle de classe concerne donc la production langagière dans un contexte naturel. Je me suis tout simplement arrangé pour assister à des leçons qui abordent les mêmes notions de chimie que j'ai utilisées lors des élicitations.

Ce chapitre comporte huit sections. Après cette introduction, qui constitue la première section, la deuxième section décrit le questionnaire qui a servi de document de base dans la conduite des interviews. Si je consacre la troisième section aux compétences linguistiques (lingála et français) des enseignants, la quatrième section traite du moment où les enseignants font recours au lingála en classe. Dans la cinquième section, j'analyse le code linguistique (*lingála facile*) du discours scientifique, alors que la

sixième section aborde la question des représentations pédagogiques et linguistiques qui découlent de l'utilisation du lingála lors des enseignements. Le cœur de ce chapitre concerne l'identification des tentatives de définition et de création de termes de spécialité dans le discours des enseignants. Ce point est largement discuté dans la septième section, où je mets en évidence les différents déverbatifs et verbes dérivés produits dans les discours des enseignants. La huitième section constitue la conclusion, dans laquelle je relève l'importance de la maîtrise des liens morphosémantiques des données lexicales dans la production des termes et discours de spécialité.

6.2. LES INTERVIEWS DIRIGÉS

6.2.1. L'APPROCHE

J'ai produit un questionnaire qui m'a servi à mener des interviews dirigés. J'ai, en effet, préféré la technique d'interview à celle de questionnaire papier, pour deux raisons. Premièrement, les enquêtes préliminaires ont montré que les enseignants n'étaient pas habitués à écrire en lingála. Deuxièmement, je voulais obtenir, même au cours de ces échanges hors salle de classe, un discours qui explique des concepts. L'oralité s'y prêtait mieux, car les enseignants étaient beaucoup plus expansifs dans leur argumentation, ce qui augmentait la quantité de leur production langagière, m'offrant ainsi plus de matériau à analyser. Vu la difficulté d'être sur place à Kinshasa pendant des périodes suffisamment longues, les interviews ont été faites par des enquêteurs qui disposaient d'un dictaphone permettant ainsi aux enseignants de répondre aux questions. Ce travail est facilité par le fait qu'étant moi-même chimiste, j'ai établi un réseau permanent d'enseignants de chimie. Néanmoins, étant donné les représentations linguistiques dans les écoles de la filière formelle, les enquêteurs soumettaient d'abord aux enseignants de chimie un questionnaire papier, leur expliquant mes objectifs. Je transcrivais ensuite les paroles recueillies par le dictaphone pour procéder à une analyse.

Ce questionnaire, dans sa forme papier, est composé de trois parties : la contextualisation, les informations générales et les questions de l'enquête.

6.2.2. LA CONTEXTUALISATION

L'introduction contextualise cette étude dans le but d'informer les interviewés sur mes attentes et les objectifs poursuivis. Il s'agit d'un texte bilingue lingála-français. La présence du texte en français est liée au fait que, dans mes enquêtes préliminaires, j'ai observé que, quand le lingála apparaissait seul, les personnes instruites

avaient tendance à déconsidérer le papier. Le texte est repris en entier dans le questionnaire n°3 (voir annexe 1).

6.2.3. LES INFORMATIONS GÉNÉRALES

La deuxième partie du questionnaire comporte des informations générales sur l'interviewé. L'objectif de cette section est d'évaluer les compétences en lingála (depuis combien de temps habitent-ils Kinshasa) et leurs compétences en chimie (diplôme, cours enseignés et niveau de classe enseignée).

Nom :

École :

Commune :

Diplôme :

Cours enseigné (s) :

Classe (s) enseignée (s) :

Né à :

Habite Kinshasa depuis :

6.2.4. LES QUESTIONS DE L'INTERVIEW

L'interview comporte 9 questions. Les quatre premières questions et la dernière portent sur le cadre sociolinguistique et didactique des classes de chimie dans les écoles de Kinshasa. Les réponses produites par les enseignants me permettent de décrire leur *lingála facile* et l'état de la structuration de leur discours scientifique. Les questions 5 à 9 sont des élicitations de termes et discours de chimie en lingála par les interviewés (voir questionnaire n°3, annexe 3).

6.3. LES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES DES ENSEIGNANTS

En rapport avec les compétences en français, en lingála ainsi qu'en chimie, j'ai établi quatre catégories d'enseignants parmi ceux qui ont participé à ces interviews. Cette catégorisation ne vise qu'à me permettre d'analyser les résultats obtenus par rapport à la production langagière et aux choix à opérer dans la rédaction de manuels en lingála. J'ai évalué les compétences en chimie sur base des réponses fournies concernant les six termes chimiques de base que j'ai demandé aux enseignants d'expliquer. La compétence en français a été évaluée par la capacité qu'a l'enseignant à soutenir la discussion au cours de l'interview dans son volet français. De la même façon, la com-

pétence en lingála a été évaluée par la capacité de l'enseignant à soutenir la discussion au cours de l'interview dans son volet en lingála.

Nous pouvons donc repartir les enseignants en quatre catégories :

	Compétence en français	Compétence en chimie	Compétence en lingála	Nombre d'enseignants
Catégorie 1	mauvaise	mauvaise	bonne	2
Catégorie 2	bonne	bonne	mauvaise	7
Catégorie 3	mauvaise	bonne	bonne	7
Catégorie 4	bonne	bonne	bonne	6

Tableau 6.1. Les compétences des enseignants de chimie

Comme l'indique ce tableau, la catégorie 1 concerne les enseignants qui ont une faible compétence linguistique en français, une mauvaise maîtrise des notions à enseigner et une bonne connaissance du lingála. Quand bien même ces enseignants parlent bien le lingála, ils ne sont pas en mesure de fournir une explication claire des notions enseignées. Par contre, leur production langagière en lingála a contribué de manière satisfaisante à nos analyses concernant le *lingála facile* ou encore par rapport à leurs attentes dans ce que peut contenir un manuel de chimie.

La catégorie 2 correspond aux enseignants qui ont une bonne compétence linguistique en français, une bonne maîtrise des notions à enseigner, mais une faible capacité de reformuler en lingála. Dans cette catégorie, j'ai deux groupes d'enseignants. Il s'agit parfois d'enseignants qui habitent Kinshasa depuis peu et qui n'ont pas encore acquis une bonne maîtrise du lingála, mais qui se trouvent face à des élèves qui ne comprennent pas bien le français. Leur tâche est difficile. Un enseignant témoigne de ce qui lui est arrivé en classe :

(1)

J'enseignais une leçon sur la génération spontanée en prenant l'exemple de la chenille. Alors j'ai expliqué, j'ai expliqué, les enfants ne comprenaient toujours pas. Moi-même, ne connaissant pas le lingála, je voulais encore recourir à ma langue maternelle. Je me suis retourné, j'ai dit, parce que chez moi là, on l'appelle le *kidisu*. Il y avait une fille dans la classe qui connaissait ça, elle dit : *ezá mbínzo* (ce sont des chenilles). C'est ça, je dis : voilà ! Ce n'était même pas le français, même pas le lingála, ni même le kikongo.

Il peut aussi s'agir d'enseignants qui connaissent bien le lingála, mais qui n'ont pas réussi à reconceptualiser leurs enseignements dans cette langue. Ils sont incapables de produire un discours cohérent de chimie en lingála, alors qu'ils le font en français. Comme ils sont parfois contraints d'expliquer aux élèves en lingála, ils produisent alors des discours approximatifs. Un des enseignants dans ce groupe nous a dit :

(2)

J'expliquais les états de la matière. Pour expliquer la sublimation, le passage de l'état solide à l'état gazeux... Vous savez, ce n'est pas un phénomène que l'on rencontre dans la vie de tous les jours. Et les enfants ne comprenaient pas exactement ce que je voulais dire. Heureusement, il y avait mon élève le plus appliqué qui comprend mieux le français. Alors il a dit : «ezá lokóla ebendé ekómí mólinga mbala mókó sans que ékóma máí» (c'est comme un métal qui devient directement du gaz sans devenir d'abord liquide) . Alors les enfants ont compris. J'ai eu chaud, mon frère.

Il s'agit donc d'enseignants qui, bien que professionnels d'un domaine, ne sont pas en mesure d'expliquer clairement des concepts scientifiques basiques qu'ils sont pourtant censés connaître. Cette défaillance ne se produit ni parce qu'ils ne connaissent pas la science en question, ni parce qu'ils ne connaissaient pas le lingála, mais parce qu'ils n'ont jamais appris cette science en lingála. Cela est aussi un indicateur de l'absence d'initiation à la reformulation dans leur cursus. Comme le décrivent plusieurs études (Yawidi 2008, Noyau 2010, Bamgbose 2011) sur les interactions enseignant-élèves dans des classes en Afrique, plusieurs enseignants recourent au processus que Yawidi¹ qualifie de *likelemba*², c'est-à-dire, rendre ce que l'on a reçu, sans intérêt et sans défalcation. Cette absence d'initiation à la reformulation ne permet pas aux enseignants de considérer les savoirs qu'ils transmettent comme étant leur propre savoir, mais cela reste un savoir livresque qu'ils sont appelés à transmettre fidèlement sans transgression.

¹ Entretien individuel qu'il m'a accordé sur la reformulation linguistique. Septembre 2011, Kinshasa. Yawidi est professeur à la faculté des sciences de l'éducation à l'université Pédagogique Nationale à Kinshasa. Son domaine de recherche est l'inadaptation scolaire.

² Le *likelemba* étant le ristourne utilisé par un groupe de partenaires où à chaque période, tous les contribuables cotisent de façon circulaire un montant et le donnent à l'un d'entre eux. À la fin du *likelemba* chacun aura reçu exactement ce qu'il a donné.

La catégorie 3 correspond aux enseignants qui ont une faible compétence linguistique en français, une bonne maîtrise des notions à enseigner et une bonne capacité de reformuler en lingála. Ces enseignants ont acquis les savoirs enseignés grâce au fait que, conscients de leurs lacunes en français, au cours de leur propre cursus scolaire, ils ont recouru au lingála pour connaître la marche à suivre pour résoudre les exercices. Le caractère pédagogique de la chimie s'y prête, étant donné que les évaluations sont essentiellement basées sur la capacité à résoudre des exercices et moins à construire un discours argumentaire.

Ce troisième groupe est constitué donc d'enseignants qui connaissent la matière et qui sont en mesure de la transmettre en lingála. Dans ce cas, les explications utilisées en lingála pour réexpliquer la même matière que les élèves ne comprenaient pas en français sont des reformulations du discours. Ces reformulations permettent aux apprenants de comprendre aisément les savoirs enseignés / appris. Néanmoins, il s'agit d'une démarche individuelle qu'ont engagée ces enseignants à s'initier de manière autodidacte à la reformulation en lingála. Étant donné leur faible maîtrise du français, ces enseignants se limitent à leurs notes de cours lorsqu'ils expliquent la matière en français.

(3)

Ngái ndéngé nazalí boye, ndéngé natángí classe, si aujourd'hui nazá professeur, natángá áwa na Kinshasa, sókí nazá professeur leló, ndéngé natélémí boye malgré nazá nánú jeune, c'est parce que bazalákí koexpliquer ngái bilóko ebelé na Lingála. Langue óyo nacomprenaka. Nazalákí kocomprendre facilement.

Moi comme je suis ici, comme j'ai fait ma scolarité, si aujourd'hui, je suis professeur, j'ai étudié ici à Kinshasa, si je suis professeur aujourd'hui, comme je suis debout ici malgré mon jeune âge, c'est parce qu'on m'expliquait la plupart des choses en lingála, la langue que je comprends. Je comprenais facilement.

La catégorie 4 correspond aux enseignants qui ont une bonne compétence linguistique en français, une bonne maîtrise des notions à enseigner et une bonne capacité de reformuler en lingála. Ces enseignants s'expriment aisément en français et en lingála et leurs explications au cours de l'interview montrent qu'ils maîtrisent bien les notions enseignées. Tout comme pour les enseignants de la catégorie 3, la reformulation en lingála tient donc d'une démarche personnelle qui a permis à ces enseignants d'acquérir les compétences à reformuler les savoirs à enseigner en lingála. Ces enseignants ont aussi, au cours de leur propre cursus scolaire, fourni des efforts supplémen-

taires dans la maîtrise du français. Ils sont donc aussi capables de reformulation en français.

6.4. À QUEL MOMENT LES ENSEIGNANTS FONT-ILS RECOURS AU LINGALA ?

Les enseignants recourent au lingála lorsqu'ils s'aperçoivent que les élèves ne comprennent pas les explications données en français.

(4)

Bon, ezalaka tango óyo bána bazócomprendre matéya té, yangó wáná toprofitaka, okótísí mwá Lingála pó óexpliquer bána bácomprendre bien.

C'est quand les élèves ne comprennent pas la leçon que nous profitons pour introduire le lingála pour expliquer aux élèves, afin qu'ils comprennent mieux.

Il peut aussi s'agir du contexte dans lequel les enseignements se donnent. L'effort que les élèves doivent fournir pour comprendre un discours en français, souvent dans les dernières heures de classe, fait que le degré d'attention baisse. En ce moment, les enseignants recourent le plus souvent au lingála pour remotiver la classe.

(5)

Na tango óyo matéya elekí malámu té na compréhension ya bána, pó na kolimbola, eséngí koloba na Lingála.

Quand la leçon ne se passe pas bien au niveau de la compréhension des élèves, pour expliquer, il faut parler en lingála.

La difficulté dans la compréhension peut aussi être spécifique, c'est-à-dire, ne concerner que des cas où le terme de spécialité n'évoque aucun sens dans sa morphologie ou encore dans l'énoncé de sa définition.

(6)

Napésaka baexplication na Lingála, sókí baélève bazócomprendre té baterme chimique.

J'explique en lingála quand les élèves ne comprennent pas un terme chimique.

L'enseignant peut se rendre compte qu'un mot de la langue française est nouveau pour l'élève. Bien que, pour l'enseignant, il s'agit d'un mot basique que l'élève de sa classe aurait dû connaître, celui-ci l'ignore, à cause de son faible niveau de français. Dans ce cadre là aussi, l'enseignant recourt au lingála.

(7)

Exactement, parce que bána na bísó bazá na difficulté ya français. Ezá na mot mosúsu okokí koloba, amóni yangó nėti mot ya sika. Eséngaka pé pour la meilleure compréhension, pour la meilleure assimilation, toutiliser tángo mosúsu langue nationale óyo ezalí Lingála.

Exactement, parce que nos élèves ont des difficultés de français. Un mot peut paraître comme un nouveau mot à l'élève. Cela demande donc, pour une meilleure compréhension, pour une meilleure assimilation, d'utiliser parfois notre langue nationale qui est le lingála.

(8)

Na tángo nazótángisa et puis bána sókí bacomprendre mot wáná na français bien bien té, nakokí kolimbola yangó na Lingála na temps opportun.

Au moment où j'enseigne et si les élèves ne comprennent pas bien un mot français, je peux l'expliquer en lingála en temps opportun.

Il arrive que les élèves soient perdus, du fait que le discours en français de l'enseignant leur paraît abstrait ou semble ne se relier à aucun support concret ou à aucune réalité. Dans ce cas, l'enseignant bascule au lingála pour rendre «concret» son cours, c'est-à-dire, pour permettre une bonne acquisition des savoirs.

(9)

Koloba Lingála, sókí ozalí koexpliquer bána bazalí koyéba elóko yangó malámu malámu té, okokí koloba na Lingála pó óconcrétiser enseignement pé enseignement ézala pratique. Na tángo okoloba Lingála, omóni que bána bazóposer yó baquestion ebelé pé bazócomprendre. Okokí kolimbolela bangó na Lingála mwá moké pó báyéba, nini ozókoloba pé nini ozalí kotángisa.

Parler en lingála... Si tu expliques aux élèves et qu'ils ne comprennent pas très bien ce que tu es en train de dire, tu peux parler en lingála pour concrétiser ton enseignement et [faire en sorte que] que cet enseignement soit pratique. Quand tu parles en lingála, tu constates que les élèves te posent beaucoup de questions.

Si l'enseignant s'est déjà rendu compte de manière générale que le niveau du français de ses élèves est très bas, les empêchant de suivre un discours en français, il

recourt systématiquement au lingála pour expliquer les notes du cours prises en français.

(10)

Na tángo napésí cours, nalobí nánu na Français. Bon, ezá na bána bacomprenaka Français bien té, il fallait koexpliquer bangó na Lingála parce que mwána nyónso ázala à mesure ya kocomprendre na cours na ngái.

Au moment où je donne le cours, je parle d'abord en français. Bon, il y a des élèves qui ne comprennent pas bien le français. Il faut que je leur explique la leçon en lingála pour que chaque élève soit en mesure de comprendre mon cours.

6.5. DE L'ALTERNANCE CODIQUE À LA CONSTRUCTION DU DISCOURS SCIENTIFIQUE EN LINGALA FACILE

a. Les différentes réponses recueillies confirment le caractère *lingála facile* du discours des enseignants interviewés.

(11)

Bon, ezalaka tángo óyo bána bazócomprendre matéya té yangó wáná toprofitaka, okótísí mwá Lingála pó oexpliquer bána bácomprendre bien.

C'est quand les élèves ne comprennent pas la leçon que nous profitons pour introduire le lingála pour expliquer aux élèves, afin qu'ils comprennent mieux.

Si on considère les termes *expliquer*, *comprendre*, *profiter* et *bien* comme des emprunts, nous ne pouvons donc pas exactement parler d'alternance codique. Notons aussi que ces verbes sont conjugués comme des verbes lingála.

b. Les termes de spécialité sont systématiquement employés en français. Ceci est, par contre, caractéristique d'une alternance codique des enseignants interviewés, dans la mesure où ils sont conscients qu'ils emploient un terme français et que ce terme n'est pas en lingála. Tel n'est pas le cas quand ils utilisent le verbe *comprendre* ou encore des chiffres. L'utilisation de termes de spécialité en français correspond aussi à une tendance générale auprès des enseignants de la ville de Kinshasa des filières formelles et informelles. Cette situation indique ou confirme l'absence de la pratique, à l'heure actuelle, d'un vocabulaire scientifique en lingála.

(12)

Napésaka ba**explication** na Lingála sókí ba**élève** bazó**comprendre** té ba**terme chimique**.

J'explique en lingála quand les élèves ne comprennent pas de termes chimiques.

(13)

Bon, **concernant chimie, tellement que** natángisaka na **troisième année**, nasepelaka míngi na **chapitre** ya mibalé óyo etáli **étude** ya **tableau périodique, étude** ya **tableau périodique. Tellement que chimie** nyónso ezalí **basée** na káti ya **tableau périodique, il y a même une partie** ya **biologie** ekótaka na káti ya **chimie**, yangó ndé **partie** óyo nasepelaka míngi kotángisa bána.

Bon, concernant la chimie, tellement j'enseigne en 3^{ème} année, j'aime beaucoup le deuxième chapitre concernant l'étude du tableau périodique. Tellement que c'est la base de toute la chimie, il y a même une partie de la biologie qui rentre en chimie, c'est pourquoi c'est la partie que j'aime le plus enseigner aux élèves.

Dans l'exemple suivant, quand bien même l'interviewé utilise le terme de spécialité en français, il produit son explication en lingála.

(14)

Totángisaka bána mais ngái **personnellement** nasepelaka míngi sókí tokómí na eténi ya **réaction chimique** : eyano ya banzóto mibalé óyo esanganaka pó épésá nzóto mosúsu.

Nous enseignons [tout] aux élèves mais personnellement j'aime mieux quand nous arrivons dans la partie [de la] réaction chimique : la réponse de deux corps qui se mélangent pour donner un autre corps.

c. On s'attendrait à ce que cette alternance lingála-français, par exemple, puisse rendre le discours plus structuré et cohérent. Pourtant, en observant de près ce discours, on s'aperçoit que, parfois, il peut y avoir des formulations de phrases qui, en réalité, ne correspondent pas exactement à ce que le locuteur voulait dire :

(15)

niveau ya compréhension ezá té entre yó ná bangó
le niveau de compréhension n'existe pas entre vous (l'enseignant) et eux.

Ce que l'enseignant voulait dire :

(16)

niveau na bangó ya kocomprendre makambo ozalí ko-loba, ezalí moké

leur niveau de compréhension de votre discours est faible.

d. Nous observons aussi les influences mutuelles de deux langues dans cette alternance. L'expression *toyaka kofaire intervenir lingála na kotángisa* (nous faisons intervenir le lingála dans nos enseignements) montre la nécessité de l'usage du causatif dans l'esprit du locuteur et l'usage des lexies françaises pour exprimer cette même idée. Si le locuteur parlait français, il allait dire *c'est en ce moment qu'intervient le lingála* ou *c'est en ce moment que nous utilisons le lingála*. En lingála, il aurait donc pu dire : *na tango wáná ndé tokótisaka Lingála*.

e. Le lexique global, la syntaxe et la sémantique produite tient du *lingála facile*. Dans cette perspective, je peux dire que les enseignants produisent un discours scientifique structuré en lingála.

(17)

Vraiment ezá ebelé. **Si je peux en citer quelques unes par exemple chimie analytique, notion ya concentration par exemple** elekaka **sans problème, atomistique étude de l'atome surtout coté découverte** ya **atome** na **côté** ya **spectre** **quoi disons** ezá na yangó mwá ebelé, na **sentaka à l'aise** tango natángisaka yangó.

Il y en a vraiment beaucoup. Si je peux en citer quelques unes, par exemple, la chimie analytique, la notion de concentration par exemple passe sans problème, l'atomistique, l'étude de l'atome surtout le côté découverte de l'atome. Du côté du spectre quoi, disons qu'il y en a un bon nombre où je me sens à l'aise quand je les enseigne.

On peut remarquer les cas d'adaptation morphosyntaxique en lingála de lexie française, comme par exemple pour les verbes français, qui sont conjugués en lingála, ou encore quand un mot français prend le préfixe marque de classe du pluriel *ba-*.

(18)

Sentir → kosentir → -sent- → na-sent-aka → nasentaka

S'appliquer → kos'appliquer → -s'apliqu- → es'apliquaka

Souhaiter → kosouhaiter → -souhait- → nasouhaitaka

Classe → ba-classe → baclasse

L'exemple suivant illustre aussi le fait que le discours est tenu en *lingála facile* :
(19)

Ngái nasouhaitaka **que contenu** ézala **beaucoup plus pratique** pó **c'est-à-dire** pó **chimie** tozóvivre na **vie courante**. **C'est-à-dire** ekofaciliter bána bámóna **réalité** ya **chimie, réalité palpable** quoi. Pó **souvent** tozómóna bathéorie elóko **tel, réaction avec tel**, bána bazómóna té, **parfois** ná pósá ya komóna **mais sur terrain** bilóko yangó ezá té. **J'aimerais** bilóko wáná ézala **facile** na kokútana na yangó.

Moi je souhaite que le contenu soit beaucoup plus pratique parce que, c'est-à-dire, puisque la chimie que nous vivons dans la vie courante, c'est-à-dire, cela facilitera aux élèves de s'apercevoir des réalités de la chimie, des réalités palpables, quoi. Puisque souvent nous voyons la théorie : un tel objet, une telle réaction avec un tel, les élèves ne voient pas. Parfois ils ont besoin de voir mais sur le terrain il n'y a pas de matériel. J'aimerais que ces matériaux soient faciles à trouver.

f. Enfin, il est intéressant de mentionner le mot «bon», qui précède souvent les discours des enseignants. En effet, lorsqu'il s'agit de chercher des mots lors d'un discours, souvent les locuteurs, à Kinshasa, on l'habitude de dire : «bon».

(20)

bon, na ba**classe** nyónso **matière** nyónso nasepelaka na yangó kotángisa.

Bon, dans toutes les classes j'aime enseigner toutes les matières.

Bon, ezá na bána ba**compren**aka français **bien** té.

Bon, il y a des élèves qui ne comprennent pas bien le français.

g. Le discours élaboré

Je me suis donc situé dans le cadre du *lingála facile* pour pouvoir analyser la structuration du discours produit par les enseignants. Les enseignants utilisent dans leurs discours, en plus des emprunts français du langage général, des termes de spécialité en français.

Je ne me suis pas livré à un décomptage quantitatif pour observer le taux de lexies et des syntaxes de chaque langue (français et lingála) dans cette production langagière, d'autant plus que mon objectif est, surtout, l'identification des mécanismes internes de création terminologique (dérivation et composition) du lingála, utilisés par des locuteurs experts. Cet objectif ne constitue pas, en soi, un jugement contre le discours pro-

duit par les enseignants, mais il me permet de fixer des balises conduisant à un travail plus approfondi de création terminologique et de production des savoirs scientifiques en lingála.

J'ai observé également que le discours en français sert parfois de point de repère aux enseignants pour leur permettre, dans un premier temps, de conceptualiser les notions scientifiques concernées. Ensuite, ils sont donc en mesure de produire un discours correspondant en lingála. Dans la réponse suivante, l'interviewé commence par définir les termes en français. Cette démarche lui permet de se fixer les idées avant d'entamer une tentative de définition en lingála.

(21)

Bon, solvant, na Français tolobí, un solvant c'est ce qui dissout. La substance qui dissout. Un soluté est une substance qui est dissoute.

Bon, na Lingála tokokí koloba, **solvant** ezalí elóko óyo emelaka, **soluté** elóko óyo batié pó bámela, elóko óyo emelámí, elóko óyo emelámí yangó ndé **soluté**. Ndakisa tozwí múngwa, totié na mái. Múngwa tozóbénga elóko óyo emelámí tandis que mái elóko óyo emelí.

Bon, le solvant, en français nous disons un solvant est ce qui dissout. La substance qui dissout. Un soluté est une substance qui est dissoute. Bon, en lingála, nous pouvons dire que le solvant est la chose qui dissout, le soluté est la chose que l'on met pour être dissoute, la chose qui est dissoute, la chose qui est dissoute, c'est ça le soluté. Par exemple, nous prenons du sel, nous le mettons dans l'eau. Le sel, nous l'appelons la chose qui est dissoute, tandis que l'eau est la chose qui a dissous.

6.6. LES REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES DE L'UTILISATION DU LINGALA LORS DES ENSEIGNEMENTS

D'une manière générale, l'utilisation du lingála par les enseignants pendant les enseignements est considérée, par beaucoup de parents et de responsables d'école, comme étant un signe d'incompétence de la part de l'enseignant ou encore l'indicateur d'un enseignement au rabais. Les enseignants eux-mêmes ont intériorisé cette représentation, ce qui fait que, quand ils recourent au lingála, ils se considèrent comme transgressant des principes pédagogiques.

(22)

Pédagogiquement, ezalí autorisé té, óloba Lingála na classe. De fois ozótángisa, bána bakómí quelque part, niveau ya compréhension ezá té entre yó na bangó. Il faut koramener bána na

langue tó na dialecte óyo ezá na environnement na bangó. Óyo bangó balobaka, pó bácomprendre facilement. Donc c'est à ce moment que, bisó toyáka kofaire intervenir Lingála na kotángisa.

Pédagogiquement, ce n'est pas autorisé de parler lingála en classe. Mais parfois tu enseignes, les élèves arrivent quelque part, ils sont bloqués. Ils ne comprennent pas ce que tu leur dis. Il faut les ramener dans leur langue ou dans le dialecte qui se trouve dans leur environnement. La langue qu'ils parlent couramment pour qu'ils comprennent facilement. Donc, c'est à ce moment que nous utilisons le lingála.

Sur le plan sociolinguistique et didactique, cette réponse montre la situation contradictoire à laquelle les enseignants se trouvent confrontés. Quand cet enseignant dit : pédagogiquement, ezalí autorisé té (pédagogiquement, ce n'est pas autorisé), il veut dire *selon les consignes des autorités scolaires*. Toutefois, comme sa réponse le justifie par la suite, c'est plutôt pour des raisons pédagogiques qu'il fait appel au lingála pour ramener les savoirs dans la langue que les élèves utilisent dans la vie de tous les jours, afin qu'ils comprennent facilement. Cette réponse explique comment, sur le plan didactique, l'enseignant opte pour l'usage du lingála dans le but d'améliorer la compréhension de la leçon. Et pourtant, à force d'interdire l'usage des langues nationales au sein des écoles, les enseignants ont inconsciemment intériorisé l'usage du lingála dans la classe comme étant une pratique pédagogiquement inappropriée.

Les enseignants manifestent en général une attitude d'insécurité linguistique et n'ont pas une haute estime de la variété du lingála qu'ils parlent couramment. Ils en arrivent même à la considérer comme de l'argot.

(23)

Bon, omóní Lingála bisó tokómá koloba óyo, ezá penzá Lingála té, mais ezá mwá argot.

Bon, tu vois, le lingála que nous parlons n'est pas vraiment le lingála. C'est un peu de l'argot.

En revanche, ils aspirent à posséder un lingála «correct» leur permettant de tenir un discours pédagogique cohérent en classe.

(24)

Nakokí kopésa exemple, bána ya ISTM, sókí bazalí na examen pratique, il y a un type là qui a acheté des lits, des matelas, des draps, qui ne vient que pour expliquer aux étudiants de l'ISTM, makambo ya pratique wáná na Lingála. Mbéto, bako-

tanda mbéto ndéngé nini ? **Malgré que c'est un lingála facile comme on le dit, mais le message passe.**

Je peux aussi donner l'exemple des étudiants de l'ISTM (Institut Supérieur des Techniques Médicales), s'ils ont l'examen pratique, ils vont suivre des cours pratiques chez un type qui a acheté des lits, des matelas, des draps, uniquement pour expliquer la pratique en lingála aux étudiants de l'ISTM. Comment range-t-on le lit ? Bien que c'est un lingála facile comme on le dit, mais le message passe. C'est ça l'important.

(25)

La langue obligée est le français, mais [il faudrait] qu'on autorise, pour la compréhension des enfants, qu'on utilise la langue de base et quand nous utilisons le lingála, c'est le lingála pauvre ici de Kinshasa. Et si je prends les termes que nous utilisons à la cité, l'enfant comprend.

Cette enquête montre donc que le recours au lingála n'est pas lié à une situation normale d'un enseignement donné dans un environnement bilingue, mais plutôt à une situation d'insécurité linguistique et pédagogique. Ceci pourrait avoir des effets sur l'efficacité de cette approche d'appropriation du savoir qu'est la reformulation.

Dans la section qui va suivre, nous allons décrire les réponses données par les enseignants de chimie, concernant six notions de chimie : *la réaction chimique, l'équation chimique, la liaison chimique, le solvant, le soluté et la solution*. Nous allons comparer les réponses en français et en lingála par rapport aux notes de cours.

6.7. TENTATIVES DE DEFINITION ET DE CRÉATION DE TERMES DE SPECIALITÉS DANS LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS

6.7.1. L'ÉLICITATION

L'élicitation consiste à amener l'interviewé à produire un discours qui permettra au chercheur d'obtenir des éléments analysables (Gumperz 1982, Gass & Mackey 2007). Il ne s'agit donc pas d'un discours naturel obtenu auprès des enseignants dans le cadre d'un enseignement d'une leçon dans une salle de classe. Les questionnaires demandaient expressément aux interviewés de s'exprimer en lingála et de répondre à des questions bien précises concernant la manière dont ils peuvent expliquer et nommer une notion chimique. Cette approche ne biaise pas nos résultats, dans la mesure où le travail de création terminologique que je vais entreprendre par la suite se fera aussi

dans les mêmes conditions. En tant que locuteur et spécialiste, je serai amené à énoncer comment je définis et nomme une telle notion. En outre, cette approche ne biaise pas non plus l'analyse du mécanisme interne de création terminologique, puisque les locuteurs restent dans le cadre du mécanisme naturel de création terminologique du lingála. Disposant des données théoriques et systématisées de ces mécanismes, je serai donc en mesure d'évaluer la capacité de production langagière dans le discours des interviewés. J'ai procédé ainsi par rapport à mes objectifs, qui consistent à identifier le mécanisme de création terminologique et de production de discours en lingála par les enseignants. J'ai opté pour cette approche, car les données obtenues dans les salles de classe, comme nous le verrons plus tard, ne portent pas sur les mêmes matières et ne comportent pas toujours assez de matériau nécessaire, en lingála, pour une telle analyse.

6.7.2. L'APPROCHE

J'ai demandé directement aux enseignants de produire un discours oral où ils essaient d'expliquer des notions de base de chimie. Il s'agit des notions suivantes : *Réaction chimique, Équation chimique, Liaison chimique, Solvant, Solution et Soluté*. Le but de cette élicitation est de repérer la manière dont les enseignants définissent ces notions dans un contexte oral, afin de les comparer avec les définitions contenues dans leurs cahiers de préparation. Le deuxième objectif est d'évaluer le recours à la langue du milieu, qu'ils utilisent pour améliorer les explications.

Les réponses en français sont hiérarchisées de la manière suivante : réponse vague, réponse approximative, traduction de la réponse écrite, réponse ayant les éléments de définition reformulés. En ce qui concerne les réponses en lingála, elles sont hiérarchisées par : réponse vague, réponse approximative, traduction de la réponse orale en français, traduction de la réponse écrite, réponse ayant les éléments de définition reformulés.

Vingt-deux enseignants ont été interviewés. Aucun d'entre eux ne traduit ses notes de cours en lingála avant de l'expliquer aux élèves. Ils essaient de trouver leurs propres mots, séance tenante, pour réexpliquer ces notions en lingála.

L'énoncé des définitions												
	Réponses en français						Réponses en lingála					
	Réac- tion chi- mique	Équa- tion chi- mique	Liaison chi- mique	Solvant	Soluté	Solution	Réaction chimique	Équation chimique	Liaison chimique	Solvant	Soluté	Solution
Pas de réponse	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	18,18%	22,73%	18,18%	4,55%	9,09%	4,55%
Réponses vagues	4,55%	4,55%	9,09%	0,00%	0,00%	0,00%	18,18%	13,64%	22,73%	13,64%	13,64%	9,09%
Réponses ap- proximatives	9,09%	0,00%	9,09%	4,55%	9,09%	4,55%	27,27%	18,18%	18,18%	18,18%	13,64%	22,73%
Réponses cor- rectes fidèles aux notes de cours	77,27%	86,36%	72,73%	86,36%	81,82%	86,36%	4,55%	9,09%	9,09%	13,64%	9,09%	13,64%
Réponses cor- rectes reformu- lées	9,09%	9,09%	9,09%	9,09%	9,09%	9,09%	31,82%	36,36%	31,82%	50,00%	54,55%	50,00%
Nombre total d'enseignants interviewés	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Tableau 6.2. Taux de reformulation des notions chimiques en français et en lingála de la part des enseignants de chimie interviewé

6.7.3. L'ANALYSE QUANTITATIVE

Nous pouvons dire que, lorsque les enseignants utilisent le français, ils ne recourent pas beaucoup à la reformulation, mais au contraire ils ont tendance à reproduire les textes énoncés dans leur cahier de préparation. Comme les élèves ont un très faible niveau de compréhension d'un discours en français, les enseignants se trouvent dans l'incapacité de fournir les mêmes explications en des termes différents en français. Le faible niveau de reformulation de la matière en français peut être dû premièrement au niveau de maîtrise du français. Ces propos peuvent être soutenus par le fait que les enseignants qui reformulent (catégorie 4), s'expriment en français mieux que les enseignants qui ne procèdent pas à la reformulation (catégorie 2 et 3). La deuxième cause d'absence de reformulation est liée aux lacunes dans la connaissance même des notions à enseigner (catégorie 1).

Les résultats obtenus en lingála demandent un examen plus détaillé qui jette la lumière sur la situation pédagogique dans les salles de classe. La forte proportion (plus de 35%) d'enseignants qui n'ont pas pu proposer de réponse ou qui ont donné des réponses vagues et approximatives en lingála peut surprendre, étant donné que tous les 22 professeurs s'expriment très bien en *lingála facile*. Cette proportion s'élève à plus de 50 % pour les notions de *réaction chimique*, *équation chimique* et *liaison chimique*. Les lacunes dans la compétence en chimie des enseignants ne sont pas la cause principale de cette forte proportion de réponses non satisfaisantes. En effet, seulement deux professeurs sur les vingt-deux tombent dans cette catégorie. Par contre, les autres professeurs, surtout ceux de la catégorie 2, ont aussi produit des réponses vagues et approximatives. Au regard de cette distribution, nous pouvons avancer deux causes principales :

1. les enseignants n'ont pas suivi leur cursus de chimie en lingála mais en français ;
2. l'absence de manuels de chimie en lingála, qui auraient pu les aider à construire un discours élaboré dans cette langue.

Au point de vue de la reformulation, nous pouvons apprécier le fait que plus de 30 % d'enseignants procèdent à la reformulation lorsqu'ils réexpliquent la leçon en lingála. En effet, tous les enseignants interviewés dans le cadre de cette étude sont des enseignants qui utilisent le lingála pour réexpliquer la matière. Même s'ils n'écrivent pas dans cette langue, ils ont déjà l'habitude de parler en lingála lors de leurs enseignements. Ce facteur explique donc le taux élevé de reformulation satisfaisante dans les réponses données en lingála (plus de 30%) par rapport au taux de reformulation en français (moins de 10%). Les effets bénéfiques de la reformulation sont constatés par

le fait que cette approche améliore l'interaction enseignant-élèves et est utilisée par les enseignants pour remotiver des élèves, comme nous l'avons décrit au point 4.

Les enseignants n'utilisent pas le lingála pour rédiger leurs notes de cours ; ils n'ont donc pas de textes de référence. Ils sont obligés de produire un discours avec leurs propres mots pour expliquer la leçon aux élèves. Nous notons un effort de traduction des unités lexicales autres que les termes de spécialité, ce qui dénote l'existence d'une volonté de rester fidèle au texte du cahier de préparation. Toutefois, du fait que les enseignants sont des locuteurs de lingála, et à cause de l'interaction générée avec les élèves, ils sont amenés à fournir un discours de plus en plus détaillé et diversifié, qui leur permette d'améliorer leur niveau de reformulation.

J'ai observé de meilleurs résultats en ce qui concerne la reformulation lorsque les enseignants utilisent des exemples pour illustrer les notions théoriques à définir. Les enseignants arrivent à identifier chaque constituant de l'exemple avec la fonction qu'il assume dans le processus décrit. Ceci se justifie par le fait que la théorie complétée par des exemples a un caractère plus concret que celui par énoncés définitoires, qui est relativement plus abstrait.

6.7.4. LES OBJECTIFS POURSUIVIS DANS L'ÉLICITATION LORS DES INTERVIEWS

Il s'agit ici d'une question d'élicitation, où le locuteur est amené à produire un terme de spécialité en lingála. J'ai demandé directement aux enseignants de produire un discours oral, où ils essaient d'expliquer des notions de base de chimie. Comme expliqué ci-haut, il s'agit des notions suivantes : *Réaction chimique*, *Équation chimique*, *Liaison chimique*, *Solvant*, *Soluté* et *Solution*. Le but de cette élicitation est de repérer les possibilités d'identifier les termes désignant des concepts scientifiques dans la production langagière des locuteurs spécialiste d'une discipline donnée et d'apprécier le cheminement éventuel que ces locuteurs utilisent pour produire un discours de spécialité. Les réponses des interviewés sont hiérarchisées par réponse vague, réponse approximative, réponse ayant des éléments de définition et réponse proposant un terme. Dans les paragraphes qui vont suivre, nous allons illustrer la situation globale, avec les différents niveaux de réponses obtenus en ce qui concerne les six termes concernées.

6.7.5. LES OBJECTIFS POURSUIVIS DANS LA PRODUCTION LANGAGIÈRE AU COURS D'UNE LEÇON EN CLASSE

Après avoir identifié les tentatives de définition au cours des interviews où j'amène les interviewés à produire des définitions en lingála, j'ai assisté à six séances de leçon en classe. J'ai choisi des enseignants qui me semblaient avoir une grande maîtrise de la chimie, du français et du lingála. Deux leçons concernaient la notion de réaction chimique et d'équation chimique, deux leçons la liaison chimique et deux leçons les solutions. Ces leçons m'ont permis d'observer le lingála produit par les enseignants dans le contexte de la salle de classe. Je n'ai pas, en revanche, demandé aux enseignants de parler en lingála. Je leur ai expliqué seulement que je voulais assister à quelques leçons pour me faire une idée sur la manière dont je peux écrire un livre de chimie.

Dans les sections qui vont suivre, je vais analyser les différentes productions langagières pour illustrer le code linguistique utilisé par les enseignants, ainsi que les différents mécanismes de création terminologique qu'ils utilisent en tant que locuteurs et je vais également montrer l'influence de l'usage des termes non adaptés ou génériques sur la valeur d'un discours scientifique ou pédagogique.

6.7.6. LA RÉACTION CHIMIQUE

En effet, la réaction chimique est le processus qui aboutit à l'obtention de nouvelles substances (appelés *produits*) à partir des substances de départ (appelées *réactifs*). Nous allons faire quelques observations en rapport avec les réponses fournies par les enseignants.

La réponse suivante illustre le cas de ce que nous appelons une réponse vague.

(26)

Réaction chimique ezá néti likambo ekokí óyo
esálémí na miníti wáná ndé yangó wáná ezá réaction chimique.

La réaction chimique est comme un fait qui se produit à l'instant, c'est ça la réaction chimique.

La réponse ci-dessous correspond à une réponse approximative. La volonté d'expliquer en lingála a amené cet enseignant à utiliser le terme générique de *bilóko* (choses) en lieu et place du terme de spécialité *réactif*.

(27)

Réaction chimique na Lingála, tokokí kobénga yangó, ezá lokóla, tokokí kosangisa bilóko mibalé pó bilóko wáná échanger, épésa bilóko mókó boye.

La réaction chimique en lingála, nous pouvons l'appeler, est la manière de mélanger deux choses pour que ces choses changent, et que ça puisse donner d'autres choses comme ça.

Un autre cas de réponse approximative est illustré dans l'intervention suivante, dans la mesure où l'enseignant, pour définir la notion de *réaction chimique*, se limite à l'idée de *kosangisa* (mettre ensemble) les réactifs.

(28)

Réaction chimique na Lingála ezalí kosangisa ba-produit (bilóko)

La réaction chimique, c'est mélanger les produits.

Cette explication peut amener les élèves à confondre le concept de *mélange* avec celui de *réaction chimique*. Dans la terminologie relative à la *réaction chimique*, le terme *produit* correspond à la substance obtenue et non à la substance de départ, qui, elle, est appelée *réactif*. Nous notons par ailleurs que, dans la langue générale, que ce soit le lingála facile ou le français, le terme *produit* se réfère aussi bien au réactif qu'au produit. Ce point montre l'importance de l'utilisation de termes adéquats dans un langage de spécialité.

Une réponse correcte fidèle aux notes de cours est celle où l'enseignant tente de traduire son cours.

(29)

Réaction chimique ezá lokóla esálameli ya bilóko óyo basangísí.

La réaction chimique est la manière d'obtenir un nouveau produit des choses que l'on mélange.

Dans la réponse suivante, l'enseignant produit une définition valable en chimie, en utilisant le nom déverbatif *esálameli* (e-sál-am-el-i) (la manière d'être produit) et le verbe *kosangisa* (ko-sang-is-a) (mélanger).

e- : marque de classe 7

-sál- : radical correspondant à *faire*

-am- : extension indiquant le passif

-el- : applicatif

-i : finale

Pour Meeuwis (2010 : 50-51, 147), le ton de l'extension verbale dépend du suffixe TA (temps-aspect) positionné directement à droite ou de la voyelle finale. Je pense, en revanche, qu'aussi bien la préfinale *-ak-* des formes conjuguées (suffixe TA) que les extensions verbales dépendent du ton de la voyelle finale. En d'autres termes, dans une forme fléchie (verbale ou nominale), les extensions verbales adoptent toujours le ton de la voyelle finale. Dans le cas de ce déverbatif, *esálameli*, les extensions *-am-* et *-el-* sont aussi de ton bas puisque la finale *-i* est de ton bas. J'y reviendrai au chapitre réservé à la syntaxe de la dérivation.

L'interviewé utilise la construction *e-RAD-el-i* qui indique *la manière de*, mais il attache l'extension *-am-* (passif) au radical pour générer le radical verbal dérivé *-sál-am-*, qui signifie *être fait*. Il utilise cette forme pour indiquer la manière dont les objets (en chimie, le produit) se forment. *Kosangisa*, bien que verbe dérivé de *kosanga*, est aujourd'hui attesté comme lexie du lingála, alors que le verbe *kosanga* l'ayant produit n'est plus utilisé par les locuteurs. Quoi qu'il en soit, comme nous le verrons plus loin, le terminologue peut relancer ce terme en régénérant sa signification pour un signifié donné. En chimie, *kosanga* peut, par exemple, être utilisé pour la notion de solvation. *Kosanga* signifierait alors être entouré avec attachement par des entités qui se ressemblent.

Cette définition n'est pas, néanmoins, précise, étant donné que l'enseignant n'a pas pu générer un terme correspondant au réactif. Il a donc utilisé un terme générique, *bilóko* (choses), qui prête à confusion, ne pouvant pas clairement identifier les objets que l'on a mélangé vis-à-vis des objets obtenus.

Enfin, une réponse correcte issue de la reformulation peut être illustrée dans la réponse suivante, où l'enseignant produit une définition scientifique plus complète en lingála :

(30)

Réaction chimique ezalí eyano ya banzóto míbalé
óyo esanganaka pó épésá nzóto mosúsu.

La réaction chimique est la réponse ou le résultat de la combinaison de
deux substances pour former une autre substance.

Cette réponse est complètement en lingála et définit la *réaction chimique* comme étant *eyano* (la réponse, le résultat) de deux corps qui se combinent ou *esanganaka* (lit. se mélangent mutuellement) pour donner un autre corps. La présence du verbe *Kosangana* (combinaison) implique l'idée de l'homogénéisation du mélange.

ko-sang-an-a

ko- : marque de classe 15 (verbe)

-sang- : radical verbal (être entouré avec attachement par des entités qui se ressemblent)

-an-: extension indiquant le réciprocatif

-a : finale

Le détail ajouté par l'enseignant, *pó épésá nzóto musúsu* (pour former une autre substance), permet de différencier une réaction chimique d'un simple *mélange homogène*, où les corps, tout en adoptant une apparence d'unité, ne produisent pas de nouveaux corps.

Je vais clore cette description par un cas où la notion de *réaction chimique* est illustrée au moyen d'un exemple. En effet, j'ai constaté que les enseignants atteignent une bonne qualité de reformulation et de production structurée lorsqu'ils utilisent des exemples pour illustrer des notions scientifiques. Face à la difficulté parfois d'expliquer les notions théoriques en lingála, faute de terminologie, le recours aux exemples et aux exercices permet de mieux expliquer ces notions aux élèves. Cette observation se confirme aussi dans ces interviews. Le discours suivant est ordonné et clair lorsqu'il s'agit d'explicitier des concepts à travers d'exemples.

(31)

Réaction chimique na Lingála ezá tokozwa elóko exemple fufú. Tozwí máí, tolámbí, totokísí. Heure ekotoka, tozwí fufú na bísó, tosálí níní ? Totié. Après avoir kotía, tobalúsí níní? Fufú na bísó. Na fufú wáná, Tosílísí. Kasi nyónso ensemble wáná donc fufú ezá produit tozwí réaction chimique de départ. Tozwí máí ná fufú wáná ezá bacorps du départ. Tobéngaka yangó bareactif. Réactif ezá corps du départ, yangó máí ekotoka. Ozwí fufú otié sókí nzúngu etokí après obalúsí fufú. Bozwi fufú. Fufú wáná okomóna tobéngaka yangó produit. C'est ça ezá réaction chimique.

La réaction chimique en lingála : nous prendrons en exemple quelque chose comme le fufú. Nous prenons de l'eau, nous préparons, nous la faisons bouillir. Quand elle va bouillir, nous prenons notre [farine de] fufú, qu'est-ce que nous faisons, nous la mettons [dans la marmite] ; après avoir mis du fufú [dans la marmite], qu'est-ce que nous malaxons ? Notre fufú. Tout ce que nous obtenons à la fin, donc le fufú obtenu à la fin, est le produit. Nous obtenons une réaction chimique. Au départ j'avais de l'eau et de la farine de fufú, ce sont les corps de départ que nous appelons les réactifs. Le réactif est le corps de départ. Quand l'eau va bouillir, tu prends le fufú, tu le mets. Quand la marmite bout après tu malaxes, vous obtenez le fufú. Ce fufú là est ce qu'on appelle le produit. C'est ça, la réaction chimique.

Dans cette réponse, l'enseignant illustre la notion de *réaction chimique* sans tenter de la nommer en lingála. L'explication permet toutefois de comprendre de quoi il s'agit. Le locuteur utilise les termes de spécialités en français et il est clair et précis dans son discours en lingála. Le recours aux exemples, même s'il améliore la clarté des notions, ne conduit par contre pas la création terminologique qui, elle, est favorisée par un effort de la part du locuteur à théoriser le concept à nommer.

6.7.7. L'ÉQUATION CHIMIQUE

L'*équation chimique* est une représentation mathématique d'une réaction chimique. Dans l'équation chimique figurent des formules chimiques représentant d'une part les différentes entités (atomes, ions, électrons, molécules, énergie, etc.) qui prennent part à une réaction chimique (les réactifs) et d'autre part les formules chimiques des entités obtenues (les produits). Une flèche ou deux flèches en sens opposés sont placées entre les deux groupes pour indiquer le sens de l'évolution de la réaction. D'autres formules et conditions physiques peuvent être placées sur ces flèches pour indiquer les entités qui favorisent ou défavorisent la réaction sans que ces entités soient elles-mêmes transformées comme les réactifs.

Dans l'exemple suivant, l'interviewé fournit une définition vague qui peut prêter à confusion. Le réarrangement des atomes dans les molécules est une autre notion distincte de l'équation chimique.

(32)

Équation chimique ezalí réarrangement ya **bibuki** ná bamolécule.

L'équation chimique est le réarrangement des éléments et des molécules.

Même si cette définition ne correspond pas à la définition de l'équation chimique, je note le fait qu'un terme de spécialité écrit sur un support didactique peut être aisément adopté par les locuteurs. En effet, j'utilise, dans le tableau périodique bilingue qui est déjà disponible dans les écoles de Kinshasa, le terme *ebuki* pour le concept d'élément chimique. Cet enseignant recourt donc à cette terminologie *bi-buki* pour parler d'éléments chimiques.

La réponse qui suit comporte aussi des approximations, suite auxquelles la définition que l'interviewé propose correspond davantage à la définition de réaction chimique qu'à celle d'équation chimique. Néanmoins, l'interviewé utilise deux termes (*esangiseli* et *ekokáni*) qui sont des éléments pouvant participer à la description du concept «équation».

(33)

Équation chimique, équation chimique, nakokí kolo-loba, ezá lokóla **esangiseli** ya bilóko míbalé pó

épésá elóko óyo **ekokání** pé na **esangiseli** ya bilóko wáná míbalé.

L'équation chimique, l'équation chimique, je peux dire [que] c'est comme une *esangiseli* (manière de mélanger ou de mettre ensemble) deux choses pour qu'elles donnent la chose qui (*ekokání*) équivaut.

Le terme *esangiseli* (*e-sang-is-el-i*) signifie *la manière de mélanger ou de mettre ensemble*. Dans cette définition, l'interviewé utilise ce terme plutôt dans le sens de *mettre ensemble* ou d'*opération mathématique d'addition* que de *mélange*, tel qu'il serait le cas dans la réaction chimique. Néanmoins, le locuteur de lingála aura plutôt tendance à comprendre ce terme dans le sens de mélanger que de mettre ensemble (additionner).

Kosangisa > -sang-is- > e-sang-is-el-i > esangiseli

e- : marque de classe de nom 7

-sang- : radical

-is- : causatif

-el- : applicatif

-i : finale

L'usage du verbe *ekokání* (équivaut) par l'interviewé indique la description du concept *équation*. Par contre, l'approximation vient de l'utilisation du terme *elóko*, qui ne permet pas de distinguer le contenu que l'interviewé donne aux *bilóko* de départ, ainsi qu'aux *bilóko* obtenus. S'agit-il d'atomes, d'électrons ou de molécules ? Cette équivalence que décrit l'équation concerne, en effet, plutôt les atomes et les électrons que les molécules.

L'interviewé suivant propose une définition plus conforme au concept et on notera qu'il utilise, dans sa phrase, les termes de spécialité, ainsi que le verbe principal, en français.

(34)

Bon, équation chimique na Lingála ezá lokóla ko-
représenter réaction wáná, tolobí.

Bon, l'équation chimique en lingála est comment représenter une réaction chimique, nous disons.

Enfin, l'interviewé suivant propose une définition qui contient déjà les notions de représentation (*kolimbola bolakisi*) des molécules et de la possibilité de leur combinaison (*bakokí kosangana*). Néanmoins, le terme *kosangana* peut aussi désigner l'idée d'homogénéité, de se mettre ensemble ou de combinaison. Ce genre de proximité sémantique fait partie du champ de recherche du terminologue.

(35)

Équation chimique ezalí loléngé tokokí kolimbola na **bolakisi** ndéngé programme ya baatómi bakokí **kosangana**.

L'équation chimique est la manière dont nous pouvons expliquer en montrant comment les atomes sont programmés pour se combiner.

Comme évoquée dans le chapitre 4, le préfixe *bo-* de la classe 14 correspond aux abstractions (Motingea 2006, Edema 2008, Meeuwis 2010). Comme je vais le montrer dans le chapitre 9, l'affixation *bo-RAD-i* (combinaison du préfixe *bo-* et de la finale *-i*) génère, en lingála, un nom déverbatif qui indique un processus ou une action. Ainsi, *bolakisi* correspond au processus de montrer.

Kolakisa > ko-lakis-a > -lakis- > bo-lakis-i >
bolakisi.

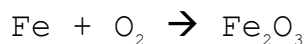
J'ai observé que la notion d'équation chimique a été plus difficile à définir à cause de son caractère théorique. Souvent, les enseignants sont explicites quand ils résolvent les exercices relatifs à cette notion, plutôt que quand il s'agit de la définir. Je vais illustrer ce propos par un exemple que j'ai noté lors d'une des séances de cours à laquelle j'ai assisté. Il s'agit d'un cours de chimie en quatrième secondaire scientifique. L'enseignant a d'abord expliqué la leçon en français. Toutefois, quand il interrogeait les élèves pour relancer la leçon, aucun élève ne comprenait. Il a alors repris sa leçon en lingála.

Il a dicté le texte et les élèves l'ont noté dans leurs cahiers. Au tableau ne figuraient que les formules chimiques et l'équation chimique.

(36)

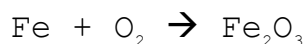
Áwa tolingí tóyéba sókí baequilibraka équation chimique ndéngé níní.

Tozwí exemple óyo :



Ici, nous voulons savoir comment on équilibre une équation chimique.

Nous prenons l'exemple suivant :



L'enseignant n'a pas défini clairement l'équation chimique, mais le fait d'écrire ($\text{Fe} + \text{O}_2 \rightarrow \text{Fe}_2\text{O}_3$) au tableau, en montrant qu'il s'agit de l'équation chimique, amène les élèves à s'en rendre compte. L'enseignant n'a pas traduit le terme de spécialité *équation chimique* ou le verbe *équilibrer* (aussi un terme de spécialité) au cours de ses explications en lingála, mais il a opéré une adaptation morphosyntaxique du verbe

équilibrer en lingála (*baéquilibraka*). L'absence d'article devant le terme « équation chimique » indique aussi le fait que l'enseignant est en train de parler en lingála.

équilibrer > équilibr-er > ko-équilibr-er > -équilibr-
> ba-équilibr-aka

ba- : préfixe indiquant la troisième personne du pluriel et qui correspond dans ce contexte au pronom impersonnel *on* en français.

- *aka* : suffixe flexionnel qui indique le présent habituel en lingála.

L'enseignant continue sa leçon en expliquant la démarche à suivre pour équilibrer une équation chimique.

Les termes *atome*, *fer*, *oxygène*, *symbole*, qui sont des termes de spécialité, sont employés en français, de même que certains termes du langage général. De nouveau, le verbe *équilibrer* est adapté à la morphologie du lingála :

ko-équilibrer > koéquilibrer ; *ko-* préfixe de classe 15 des infinitifs ;

ba-chiffre > bachiffre ; *ba-* préfixe de classe 2, le pluriel.

Les termes du langage général comme *nombre*, *droite*, *gauche* sont aussi en français, puisque ces mots sont aujourd'hui des emprunts attestés en lingála à Kinshasa. Les locuteurs kinois utilisent les termes *gauche* et *droite* en lieu et place de *lobóko ya mwási* et *lobóko ya mobáli*, qui constituent leurs équivalents en lingála.

(37)

Koéquilibrer ekosénga tózala na nombre ya baatome ndéngé mókó na gauche pé na droite. Ézala pó na Fer, tó pé, pó na Oxygène. Fer, symbole na yangó ezalí Fe, Oxygène, symbole na yangó O. Babakisaka bachiffre na gauche ya symbole ya atome,... na droite na yangó té. Pó na níni ?

Pour équilibrer, il faut que nous ayons le même nombre d'atomes à gauche et à droite, aussi bien pour le fer que pour l'oxygène. Le symbole du fer est Fe, tandis que le symbole de l'oxygène, est O. On ajoute des chiffres à gauche du symbole de l'atome, pas à droite du symbole. Pourquoi ?

L'élève qui répond adopte aussi le même code, qui consiste à utiliser les termes en français pour les termes de spécialité et certains emprunts avec une adaptation morphosyntaxique (*ba-chiffre* ; *formule ya molécule* : formule moléculaire) et le connectif de possession *ya*.

(38)

Pó ba**chiffre** óyo ezalaka na droite ezalí na káti ya **formule ya molécule**.

Parce que des chiffres qui sont placés à droite font partie de la formule de la molécule.

L'enseignant apprécie la réponse de l'élève par un *très bien*. Comparativement aux réponses fournies lors des interviews, le discours de l'enseignant est plus précis quant aux termes employés. Par exemple, dans les explications suivantes, l'enseignant utilise le terme *produit* de façon univoque dans le contexte de la réaction chimique, c'est-à-dire, la substance que l'on obtient. De même, le terme *réactif* est employé pour faire référence à la substance de départ. Comme dit plus haut, les chiffres en français sont des emprunts, tout comme le terme *côté*, qui est aujourd'hui un emprunt dans le langage général. On utilise aussi bien le terme *côté* que le terme *epái*.

(39)

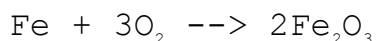
Très bien. Lokóla na **côté** ya ba**produit**, tozalí na Fe_2O_3 , elingí koloba, tozali na **deux** Fe pé **trois** O. Mais na **gauche, côté** ya ba**réactif**, tozalí káka na Fe mókó pé **deux** O.

Très bien. Comme du côté des produits, j'ai Fe_2O_3 , cela veut dire que j'ai deux Fe et trois O. Mais à gauche, du côté des réactifs, nous n'avons qu'un Fe et deux O.

L'enseignant commence par préciser les faits en présence. Ensuite, comme exposé dans le texte suivant, il entame alors les explications proprement dites concernant la procédure à suivre pour équilibrer une équation chimique. Nous sommes donc en présence d'un discours structuré.

(40)

Pó na koéquibrer, babandaka na Oxygène sima ndé okoyá kosála pó na bamétaux. Il faut tóluka nombre ya baOxygène na doite ékokana na nombre ya baOxygène na gauche. Yangó wáná, na gauche tokotía 3 libosó ya O_2 pó ésála trois fois deux ... six.



Na droite pé tokotía deux libosó ya Fe_2O_3 pó ésála deux fois trois ...

Pour équilibrer, on commence par l'Oxygène. Ce n'est qu'après que vous allez le faire pour les métaux. Il faut que

nous cherchions à ce que le nombre [d'atomes] d'oxygène à droite soit égal au nombre [d'atomes] d'oxygène à gauche. C'est pour cela, à gauche nous mettrons 3 devant O_2 pour faire trois fois deux... six. À droite aussi deux devant Fe_2O_3 pour faire deux fois trois...

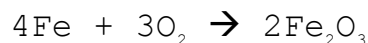
L'enseignant a donné aux élèves un temps pour répondre. Le même code est utilisé dans la suite de sa démarche.

- six.

(41)

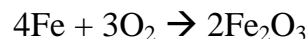
Tozalí na six oxygène na gauche, six oxygènes na droite.

Tolekí epái ya Fe. Na droite ekómí deux fois deux égal quatre Fer. Na gauche pé il faut tómultiplier yangó par quatre pó ékokana.



J'ai six [atomes d'] oxygène à gauche, six [atomes d'] oxygène à droite.

Nous passons du côté de Fer. À droite, cela devient deux fois deux égal quatre [atomes de] Fer à gauche aussi, il faut que nous multiplions par quatre pour qu'ils s'équivalent des deux côtés.



L'enseignant est interrompu dans son explication par un élève qui n'a pas compris.

(42)

Excusez prof, nacomprendre té, omultiplier par quatre ?

Je m'excuse professeur, je n'ai pas compris, vous avez multiplié par quatre ?

L'enseignant a marqué un temps d'arrêt avant de se rendre compte à quel niveau se situait la difficulté de l'élève. Il a compris que le terme *multiplier* qui posait problème. Il a alors utilisé le terme lingála paraphrasant le concept de *multiplier*.

(43)

Tokozwa yangó mbala quatre, elingí koloba tokosála fois quatre.

Nous allons le prendre quatre fois, cela veut dire nous allons faire fois quatre.

aan, nacomprendre.

Ah oui, je comprends.

L'expression *tómultiplier yangó par quatre* que l'enseignant a initialement utilisée peut être considérée comme une alternance codique pure et simple. En effet, l'enseignant a constaté qu'un élève est revenu à la charge : «Excusez prof *nacomprendre té, omultiplier par quatre*». L'enseignant a répété en lingála : «*tokozwa yangó mbala quatre*.»

Je relève cette situation, puisqu'elle revenait souvent dans les différentes séances de cours ou encore lors des interviews et cela a été rapporté par 20 de 22 professeurs interviewés. De quoi s'agit-il ? Les enseignants ne savent toujours pas à quel niveau se situent les lacunes des élèves en ce qui concerne la connaissance du français. Parfois, c'est au-delà de leurs estimations. La *multiplication* étant l'une des 4 opérations arithmétiques que l'on apprend durant toute l'école primaire, l'enseignant croyait que le terme *multiplier par quatre* était compréhensible. Or, dans le langage courant à Kinshasa, on utilise plus le terme *fois* au lieu du terme *multiplier*, *deux fois quatre* au lieu de *deux multipliés par quatre*. Ce constat me pousse à dire que même si l'alternance codique, où les termes de spécialité et les emprunts sont utilisés en français, peut contribuer à l'amélioration du niveau de compréhension des enseignements, l'alternance codique simple peut donner des résultats contre-productifs, si les élèves ne connaissent pas le sens ou la signification du ou des mot(s) français utilisés pendant les explications.

Comme on peut aussi le remarquer, il n'est pas toujours aisé de dire à quel niveau de langage le *lingála facile* peut être compréhensible par tous les locuteurs et où se situe l'alternance codique lingála-français compréhensible par l'allocutaire moins instruit, ce qui est le cas des élèves.

À la fin des explications, l'enseignant pose la question en lingála et les élèves répondent en lingála. Il leur demande alors de prendre des notes. Les élèves n'écrivent pas en lingála, mais en français.

(44)

Bocomprendre ?

ee.

Sikóyo bókoma.

Avez-vous compris ?

Oui.

Maintenant écrivez.

Dans cet exemple de leçon, l'enseignant ne notait au tableau que le symbolisme chimique. Les phrases explicatives ont été dictées ou rajoutées par la suite en français.

Les termes de spécialités, comme *équation chimique, formule, symbole, atome, fer, oxygène*, ne sont pas non plus traduits en lingála. Les autres termes ont subi une adaptation morphosyntaxique liée au pluriel ou à la flexion verbale : *baproduit, ba-réactif, bamétaux, baéquibraka, koéquibrer, tómultiplier, omultiplier*. Certains termes du langage général sont maintenus en lingála pour que l'élève sache exactement ce qu'on veut faire, par exemple, les mots indiquant la question *ndéngé níni* (quelle façon).

Pour les professeurs, du point de vue didactique, l'utilisation de ce *lingála facile* est justifiée, car le but est d'expliquer aux élèves le texte, qui est en français. L'usage des termes de spécialité en français fixe le cadre des explications ; l'élève identifie la matière qu'il est censé comprendre.

D'autres termes, tout en n'étant pas de termes de spécialité, sont employés en français pour la simple raison que les locuteurs de lingála à Kinshasa les ont déjà incorporés comme des emprunts. Il s'agit de : *exemple, nombre, gauche, droite, chiffre, côté, deux, trois, mais, il faut, comprendre*.

6.7.8. LA LIAISON CHIMIQUE

La liaison chimique est la force qui lie deux atomes au sein d'une entité chimique, comme par exemple un ion ou une molécule. En effet, un ion est parfois composé de plus de deux atomes avec perte ou gain d'électrons. La molécule est composée de deux ou plus atomes. La force qui lie deux atomes dans ces entités (ion ou molécule) est appelée liaison chimique. De la même façon, pour les notions de réaction chimique et de liaison chimique, j'ai interviewé les enseignants et je vais aussi analyser une séance de cours correspondant à cette notion. Les réponses sont hiérarchisées du vague au précis, comme pour les deux notions précédentes.

La réponse suivante est qualifiée de vague, car cette définition ne peut s'appliquer à n'importe quelle action de mélanger ou de mise en commun. Néanmoins, elle ne concerne pas la liaison chimique.

(45)

Liaison ezalí kosangisa ya bilóko míbalé tó ebe-lé.

La liaison chimique, c'est mélanger (mettre ensemble) deux ou plusieurs choses.

Dans la réponse qui va suivre, par contre, l'interviewé précise déjà le fait que la liaison chimique est la mise en commun des atomes au sein de la molécule. Elle est néanmoins approximative, puisque elle donne l'idée que la liaison chimique est la glo-

bilité de cet assemblage, alors que la liaison chimique met en jeu deux atomes. Dans une molécule, on peut donc avoir affaire à plus d'une liaison chimique.

(46)

Liaison chimique na Lingála ezalí kosangisa baatome na káti ya molécule.

La liaison chimique en lingála, c'est mélanger (mettre ensemble) les atomes au sein de la molécule.

La réponse suivante correspond à une définition plus appropriée. Toutefois, l'interviewé utilise de nouveau le terme français *force* en lieu et place de *bokási* et le terme *corps* en lieu et place de *nzóto*. Ce choix peut s'expliquer dans la mesure où les deux termes, *force* et *corps*, sont aussi employés dans le langage général par des locuteurs kinois. Ici, en revanche, l'usage du terme générique *bilóko* (choses) amenuise la précision de l'énoncé et rend donc cette réponse approximative.

(47)

Liaison chimique na Lingála ezá lokóla force. Kosangisa bilóko míbalé pó épésá corps mókó.

La liaison chimique en lingála, c'est comme la force. Mélanger deux choses pour donner un corps.

Dans la définition suivante, l'interviewé part de l'explication du concept sans pour autant produire le terme, mais tous les éléments permettant de générer le terme sont présents. La notion de force est illustrée par le terme *aimant*. Le verbe principal *kokangana* contient la réciprocité pour décrire l'action de se lier.

(48)

Liaison chimique ezalí loléngé baatómi bakokí **ko-kangana** bangó na bangó na loléngé ya **aimant**

La liaison chimique est la manière dont les atomes peuvent se lier entre eux comme un aimant.

Kokangana > ko-kang-**an**-a

-*kang*- : lier, fermer, arrêter

-*an*- : extension de réciprocatif

Dans la réponse qui va suivre, cet enseignant utilise aussi bien sa connaissance du français que de la chimie afin de trouver un terme adéquat pour rendre le concept de *liaison chimique* en lingála. Il propose donc le terme *e-kang-el-i* (instrumentatif, litt. *ce qu'on utilise pour lier*). Son raisonnement peut être schématisé de la manière suivante :

ko-kang-a (lier) → ko-kang-el-a → e-kang-el-i (ce qu'on utilise pour lier)

ko-kang-a (lier) → ko-kang-an-a → e-kang-án-í (ils se sont liés)

Le e- de *ekangeli* est préfixe nominal, alors que dans *ekangání* c'est un préfix verbal.

(49)

Liaison chimique ezalí **ekangeli** ya bilóko míbalé parce que sókí, tolobí liaison ewútí na verbe **lier**, donc bilóko míbalé **ekangání**.

La liaison chimique est la manière de lier deux choses parce que, si nous disons liaison, cela vient du verbe lier ; donc deux choses sont liées.

ko- : préfixe classe 15 (classe des infinitifs)

e- : préfixe classe 7

-an- : réciprocatif

-el- : instrumentatif

Comme pour la réaction chimique et l'équation chimique, où les interviewés utilisaient le verbe *kosangisa* dans le sens de *mettre en contact*, ici, les interviewés utilisent le verbe *kosangisa* dans le sens de *mettre ensemble* et non dans le sens de *mélanger*. Je reviendrai plus tard sur la clarification de sens quant aux verbes du radical -sáng-. Le terme adéquat à la place de *kosangisa* aurait dû être par exemple *kotútanisa* (mettre en contact) ou *kokanganisa* (faire lier mutuellement).

6.7.9. LA SOLUTION, LE SOLVANT ET LE SOLUTÉ

Ces trois notions sont si intimement liées que je vais les traiter ensemble. En effet, la solution est un mélange homogène, où une substance en grande quantité, le solvant, dissout une ou plusieurs autres substances présentes en relativement petite quantité, le(s) soluté(s). Le mélange homogène formé donne l'apparence d'un seul corps, alors qu'en réalité, chaque substance coexiste.

Je peux dire que les réponses lors des interviews sont approximatives ou précises, plutôt que vagues.

A cause du terme générique *bilóko*, dans la réponse qui suit, l'interviewé parle de mélange, sans aucune indication du cadre chimique.

(50)

Solution ezalí elóko óyo ozwí par rapport ya bilóko míbalé óyo osangísí.

La solution est la chose que tu obtiens après avoir mélangé deux choses.

La réponse suivante comporte déjà la fixation d'un cadre, puisque l'interviewé identifie l'eau comme étant le solvant ; la réponse est pourtant réductrice, car il existe d'autres solvants que l'eau. Néanmoins, cette réponse peut se justifier dans le cadre des enseignements de chimie en troisième année secondaire, où la chimie se passe essentiellement en milieu aqueux (dans l'eau). Afin de préciser le rôle du solvant, l'interviewé utilise le verbe *komela* dans le temps qui correspond à un état habituel *emelaka* (litt. *qui dissout*). Le verbe *kolembisa* (ramollir) qui est le causatif de *kolemba* (se ramollir) ajoute à l'énoncé l'idée du processus de dissolution du soluté effectué par le solvant. Le futur (*ekolembisa*) est employé pour indiquer le cours de l'action.

(51)

Solvant ezalí elóko mókó ezá ya mái, sikóyo ezalaka óyo emelaka bilóko misúsu. Soluté ezá elóko wáná ezá makási mais mái ekole-mbisa yangó.

Le solvant est une chose liquide qui dissout d'autres choses. Le soluté, c'est la chose solide que l'eau va ramollir.

komela > emelaka > e-mel-aka

e- : 3SG (3^{ème} personne du singulier)

-mel- : radical (dissoudre, avaler, escroquer)

-aka : flexionnel du temps «état habituel».

Kolemba > kolembisa > ekolembisa > e-ko-lemb-is-a

e- : 3SG (3^{ème} personne du singulier)

-ko-RAD-a : flexionnel du temps futur. -RAD- (radical verbal)

-mel- : radical (dissoudre, avaler, fig. escroquer)

L'interviewé de la réponse qui suit décrit d'abord dans des termes génériques la constitution d'une solution, en utilisant le terme générique *bilóko*. Ce choix contribue à rendre son discours approximatif.

(52)

Bon, solution na lingála ezá lokóla kosangisa bilóko míbalé óyo ezá différent, ça signifie le corps solide pé mosúsu liquide.

Bon, la solution en lingála c'est comme mélanger deux choses différentes, ça signifie un corps solide et un autre liquide.

Le verbe *kosangisa* peut être compris ici dans le sens de mélanger. La précision d'un *corps solide* et d'un autre *liquide* restreint la définition de la solution, d'autant plus que les deux corps peuvent être des liquides, des gaz ou des solides, ou encore

que les deux corps peuvent être dans deux états physiques différents avant la réalisation du mélange. Quoiqu'il en soit, l'enseignant restreint cette définition de cette manière pour des raisons didactiques, car il est plus facile d'amener l'élève à percevoir que du *sel est solide et l'eau est liquide*.

La définition de l'énoncé suivant est plus appropriée, tout en gardant le milieu aqueux comme cadre didactique. L'usage du terme générique *elóko* est ici approprié dans la mesure où la proposition relative tend justement à définir le rôle de cet *elóko* (*elóko óyo emelámí na máí* : ce qui est dissout par l'eau). Le verbe *komelama* est dérivé du verbe *komela* et introduit la voie passive. Ceci se justifie par le fait que l'interviewé veut définir le *soluté* par rapport au *solvant*. La deuxième relative précise enfin le rôle de l'eau en tant que solvant (*mái óyo tobéngí solvant* : l'eau que nous appelons le solvant). Le mot lien *óyo* est la conjonction de subordination dans les deux cas.

(53)

Soluté ezalí ndé elóko óyo emelámí na máí óyo tobéngí solvant. Solvant ezalí elóko mókó ezá ya máí, sikóyo ezalaka óyo emelaka bilóko misúsu.

Le soluté c'est la chose qui est dissoute dans l'eau que nous appelons le solvant. Le solvant est une chose qui est liquide. Or, c'est ce qui dissout les autres choses.

Komela >> ko-mel-am-a
-am- : passif

L'enseignant suivant commence par utiliser le verbe *dissoudre* en français, mais en l'adaptant morphosyntaxiquement (*kosedissoudre*). Ensuite, dans le cheminement de son discours, il parvient à produire l'équivalent lingála (*komelama*). Par conséquent, *dissoudre* devient *komela*.

(54)

Soluté ezalí elóko óyo ezá kosedissoudre na elóko mosúsu, tó, ekoki komelama na elóko mosúsu. Alors, surtout okokí koloba que elóko óyo ekokí komelama alors solvant ezalí elóko óyo ezalí ko-mela moníngá mosúsu.

Le soluté est la chose qui se dissout dans une autre chose ou qui peut se dissoudre (*komelama*) dans une autre chose. Donc, tu peux dire que [le soluté est] la chose qui peut être dissoute (*ekokí komelama*). Alors, le solvant est la chose qui dissout l'autre.

Il s'agit en fait d'un raisonnement de terminologue ou de traducteur. En tant que locuteur et connaissant le sujet, il commence par expliquer le concept dans des termes qui lui viennent en premier lieu : (elóko ezá kosedissoudre na elóko mosúsu : la chose qui se dissout dans une autre). La deuxième étape de son discours commence par *alors* pour indiquer que, suite à cet énoncé, il aboutit à la définition du *soluté* (elóko óyo ekokí komelama : ce qui peut se dissoudre). Poursuivant son raisonnement, il énonce enfin la définition du solvant (solvant ezalí elóko óyo ezalí **komela** moníngá mosúsu : le solvant est la chose qui dissout l'autre).

Dans la réponse suivante, l'interviewé produit déjà des formes verbales qui peuvent être utilisées en lingála comme des noms déverbatifs désignant le solvant et le soluté.

(55)

Bon, solvant ezá **elóko óyo emelaka**, disons ! Soluté ezá **elóko óyo emelámí**.

Bon, le solvant est la chose qui dissout (*emela*), disons ! Le soluté est la chose qui est dissoute (*emelami*).

En effet, en lingála,

elóko óyo emelaka génère le nom déverbatif *emela*
elóko óyo emelámí génère le nom déverbatif *emelami*

Une autre démarche de terminologue ou de traducteur se retrouve dans le discours de l'enseignant suivant. En effet, l'interviewé commence par définir les termes en français. Cette démarche lui permet de se fixer les idées avant d'entamer une tentative de définition en lingála, laquelle est similaire à la réponse de l'interviewé précédent.

(56)

Bon, solvant, na Français tolobí **un solvant c'est ce qui dissout. La substance qui dissout. Un soluté est une substance qui est dissoute**, bon, na Lingála, tokokí koloba : solvant ezalí elóko óyo emelaka. Soluté elóko óyo batié pó bámela, elóko óyo emelámí. Elóko óyo emelámí yangó ndé soluté. Ndakisa tozwi múngwa, totié na máí. Múngwa tozóbénga elóko óyo emelámí tandis que máí elóko óyo emelí.

Bon, le solvant, en français nous disons un solvant est ce qui dissout. La substance qui dissout. Un soluté est une substance qui est dissoute. Bon, en lingála, nous pouvons dire que le solvant est la chose qui dissout, le so-

luté est la chose que l'on met [dedans] pour être dissoute, la chose qui est dissoute ; la chose qui est dissoute, c'est ça le soluté. Par exemple, nous prenons du sel, nous le mettons dans l'eau. Le sel, nous l'appelons la chose qui est dissoute, tandis que l'eau est la chose qui a dissous.

L'interviewé suivant mène un discours très élaboré en lingála, où il commence par présenter le solvant comme un *esáleli* (ce qu'on utilise pour). La *transformation de la matière*, qui constitue en soi un terme de spécialité, est énoncée en *lingála facile*, dans la mesure où le nom déverbatif *mbóngwáná* peut être compris comme le processus global amenant à la transformation complète, alors que le terme *matière* est souvent utilisé par les locuteurs dans le langage général. Le terminologue peut être amené à adopter l'emprunt *matière* ou à forger le terme équivalent en partant par exemple de la description selon laquelle *la matière est ce qui est accessible par les cinq sens* (Baudet 2004). Jusqu'à ce jour, je n'ai pas encore abouti à un terme satisfaisant, ce qui fait que dans le cadre de cette thèse, j'utiliserai le terme *matière*.

(57)

Solvant ezalí esáleli óyo ekokí kosálisa na mbóngwáná ya bamatière.

Le solvant est le matériau qui peut aider dans la transformation de la matière.

Kosála > -sál- > -sál-el > ko-sál-el-a > e-sál-el-i

e- : marque de la classe 7

-sál- : radical (faire, travailler)

-sál-el- : radical +extension instrumentatif (travailler avec, utiliser)

-el- : instrumentatif

-i : voyelle finale

e-RAD-el-i : outil pour...

Ensuite, l'interviewé définit le *soluté* en comparaison et en opposition au *solvant* (lokóla...kasi : comme...mais).

(58)

Soluté ezalí **esáleli** pé **lokóla** solvant kasi, soluté ezalí ya míngi té.

Le soluté est un matériau comme le solvant, mais le soluté est en petite quantité.

Enfin, l'interviewé aboutit à une description du concept de *solution* : *bo-sangani*. Il s'agit d'une définition appropriée du concept de solution (*litt. processus de mélange du solvant et soluté*).

(59)

Solution : ezalí bosangani ya solvant ná soluté.

La solution est le mélange intime (se mélanger mutuellement) du solvant et du soluté.

Kosangana > ko-sang-an-a > sang-an- >
bo-sang-an-i > bosangani

bo- : marque de classe 14

-sang- : radical

-an- : réciprocatif

-i : voyelle finale

bo-RAD-i : processus

L'interviewé utilise un processus naturel de production langagière en tant que locuteur pour produire le terme *lisangani* en partant du radical verbal *-sang-an-* (se mélanger mutuellement).

(60)

La solution tóloba káka néti lisangani

La solution, disons seulement *lisangani*.

Dans la réponse ci-dessous, l'enseignant produit le terme lingála pour le mélange : *bosangisi*. *Bosangisi* correspond au processus de mettre ensemble ou de mélanger. Le causatif est justifié par le fait que l'interviewé considère que c'est l'humain qui mélange les deux liquides. Si l'on considérait que ce sont les deux liquides qui se mélangent, on utiliserait alors le réciprocatif *-an-*. Comme dans les deux réponses précédentes, les interviewés se sont placés sous un angle où le soluté se mélange au solvant et ils ont donc appliqué le réciprocatif.

(61)

Solution c'est le mélange, ezá lokóla **bosangisi**, **bosangisi** míngi míngi ezalaka ba**liquide**, ozwí **liquide** tel ná liquide tel, **osangisi**, tó pé, liquide ná solide. Osangisi yangó. Liquide ná liquide osangísí yangó, ezá solution. Donc liquide ná liquide osangísí yangó epésí ce qu'on appelle une solution.

La solution est le mélange. C'est comme un «bosangisi». *Bosangisi*, ce sont souvent des liquides. Tu prends un tel liquide et un tel liquide, tu les

mélanges ou encore le liquide avec le solide, tu les mélanges et ça produit ce qu'on appelle une solution.

De la même manière dans l'énoncé suivant, le terme *bosangisi* est appliqué au concept *mélange*. Même si le locuteur produit ce premier terme, par la suite, il se limite à définir les autres concepts en utilisant ce terme, sans toutefois proposer des termes en lingála.

(62)

Solution ezalí **bosangisi** ya **soluté** ná **solvant**. Solvant ezalí elóko óyo bazwí tó batié ebelé na bosangisi. Soluté ezalí elóko óyo bazwí tó batié muké na bosangisi.

La solution est le *bosangisi* (le mélange) de soluté et du solvant. Le solvant est l'objet qu'on prend ou qu'on met beaucoup dans le mélange. Le soluté est l'objet que l'on met en petite quantité dans le *bosangisi*.

Les termes *bosangani*, *bosangisi* et *lisangani* ont une faible nuance sémantique que le terminologue se doit d'élucider, dans le but d'attribuer au concept de *solution* le terme adéquat.

En salle de classe, les enseignants recourent beaucoup aux exemples pour expliciter ces trois notions. Comme énoncé plus haut, les exemples leur permettent de rendre ces concepts en lingála. Face à la difficulté d'expliquer les notions théoriques en lingála, faute de terminologie, les enseignants recourent donc parfois aux exemples et aux exercices pour mieux expliquer ces notions à leurs élèves. Ceci se confirme à travers les exemples suivants.

(63)

Solution ezá melange. Tokozwa exemple mái. Máí ezá solvant chimiquement parlant. Máí ezá solvant tokobénga pé máí substance. Azá substance, azá corps, azá solvant, ezá elóko ekokómisa elóko na ndéngé esengéli. Elóko wáná ezalákí makási, sókí batié yangó na máí, tout esílí, donc tokozwa máí plus múngwa. Totié yangó place mókó. Múngwa nyónso ekosíla na káti ya máí. Tángo okogoûté máí wáná, okosentir eau saveur. Máí wáná ekokóma múngwa. Bon, ensemble ya bilóko wáná, solvant plus soluté, tóbénga yangó solution. Solution ezóúta à partir ya máí ná múngwa.

La solution est un mélange. Prenons par exemple de l'eau. L'eau est un solvant chimiquement parlant. L'eau est un solvant, nous l'appelons aussi substance. C'est un corps, c'est la chose qui amène la chose dans l'état

voulu. Cette chose était solide, si on la plonge dans l'eau, tout est fini. Donc, nous prenons de l'eau et du sel, nous les mettons ensemble, tout le sel va disparaître dans l'eau. Quand tu vas goûter cette eau, tu vas sentir que cette eau a de la saveur. Cette eau devient salée. Bon, l'ensemble de ces choses, le solvant et le soluté, est ce que l'on appelle solution. La solution vient à partir de l'eau et du sel.

(64)

Solvant ezá mái, mái tokobénga **yé** solvant tout comme tokobénga yé substance chimique
Le solvant est l'eau. L'eau, nous l'appellerons solvant. Tout comme nous l'appellerons substance chimique.

Dans l'exemple (64), l'enseignant utilise le pronom *yé* (lui) réservé aux animaux (humains et autres animaux vivants) pour désigner le solvant. Si, sur le plan grammatical, ceci n'est pas correct, il faut noter que parfois les locuteurs, quand ils parlent d'un objet en tant qu'agent, ils utilisent le pronom *yé*, *bangó*, en lieu et place de *yangó* ou les préfixes verbaux *a-*, *ba-* en lieu et place de *e-*

(65)

Par exemple ozwí múngwa, otié na káti ya mái. Múngwa elímwé na káti ya mái. Donc mái penzá ezá solvant. Donc l'eau, c'est un solvant qui a dissous le sel, soit le sel ou le sucre.

Par exemple, tu prends du sel tu le mets dans l'eau. Le sel disparaît dans l'eau. Donc, l'eau est réellement du solvant. Donc, l'eau est un solvant qui a dissous le sel, soit le sel, soit le sucre.

6.8. CONCLUSION

J'ai essayé d'identifier la manière dont les termes de spécialités sont définis ou nommés en lingála dans un contexte où des locuteurs produisent un discours en contexte d'interview ou du cours en salle de classe. J'ai suivi essentiellement deux paramètres : la morphosémantique des noms déverbatifs produits dans le cadre du discours, ainsi que la négociation entre les termes habituellement produits en français et leur adaptation morphosyntaxique, ou encore leur utilisation comme de simples emprunts. Cette analyse a permis aussi de mettre en évidence le fait que les concepts scientifiques proches mais différents nécessitent aussi l'affectation des termes proches mais différents sémantiquement et morphologiquement. Ceci exige donc, de la part du locuteur-expert ou encore du terminologue, la maîtrise des mécanismes morphosémantiques pour lui permettre d'opérer un choix adéquat dans la création terminologique.

Les réponses des enseignants n'ont pas été en général claires et précises en ce qui concerne les termes comme : *réactions chimiques, équation chimique et liaison chimique*. En revanche, ils ont produit des discours plus clairs et plus précis quant aux notions de *solvant, soluté et solution*.

Le caractère oral de l'interview peut justifier la forte proportion d'approximation dans les réponses. Toutefois, l'argument principal qui peut justifier que les enseignants ne soient pas en mesure de produire une définition adéquate du terme réside dans le fait qu'ils n'ont pas appris cette terminologie et le discours dans leur cursus ou dans des manuels. Ceci pose donc un problème quant à l'efficacité de la reformulation en langue locale visant à permettre une meilleure compréhension des notions transmises.

Les notions de *solvant, soluté et solution* font partie des concepts concrets, faciles à expliciter par des exemples de tous les jours, alors que les notions de *réactions chimiques* et d'*équation chimique*, de *liaison chimique* sont plus difficiles à délimiter, si l'on ne dispose pas d'un vocabulaire adéquat. Ceci peut justifier la différence de niveau de précision du discours dans les deux groupes dans le chef d'un même interviewé.

En outre, le discours de chimie exige un niveau avancé d'univocité des termes utilisés. Les interviewés, en utilisant, par exemple, le verbe *kosangisa* (aussi bien pour mélanger, mettre en contact, combiner et lier), produisent un discours pédagogique d'un niveau d'approximation inquiétant, capable de semer des confusions dommageables pour l'assimilation des notions enseignées par les élèves. En effet, la notion de *kosangisa* renvoie surtout à celle de *mélanger*. Or, parler de la *liaison des atomes* en termes de *mélanger les atomes* ne renvoie pas à la même réalité. Les atomes se lient pour former une molécule. Au contraire, le verbe *kosangana* devra être utilisé pour rendre les concepts de *se mélanger de manière homogène*. Le caractère réciprocatif du verbe (*ko-sang-an-a*) peut rendre bien l'idée de mélange homogène.

Enfin, il importe de souligner que le fait que les enseignants utilisent les mots génériques de la langue courante au lieu de termes spécialisés ou appropriés pour expliquer les notions de chimie contribue également à la production d'un discours approximatif. Par exemple, les interviewés utilisent le terme *elóko* (chose) pour parler de divers concepts comme *un matériel, un objet, un réactif, un produit, un corps, une substance...* Tous ces concepts, rendus par *elóko* au cours de l'interview, nécessitent un terme approprié pour chacun d'eux.

Les interviewés ont parfois, face à la difficulté d'utilisation des termes appropriés pour définir une notion chimique, employé des exemples pour rendre ces concepts en lingála. Les enseignants recourent donc aux exemples et aux exercices pour mieux expliquer ces notions à leurs élèves.

Toutefois, cette enquête a relevé de façon intéressante la production langagière des locuteurs dans des matières scientifiques. Si nous considérons les réponses fournies par les interviewés, nous nous apercevons de l'usage soutenu de noms déverbatifs et des extensions verbales pour arriver à produire des termes de spécialité. Le caractère univoque souvent requis dans un discours scientifique exige donc au terminologue de se pencher sur le sémantisme de ces déverbatifs et verbes dérivés afin de fixer l'univocité des termes pour désigner des concepts scientifiques parfois proches, mais bien distincts.

Sur le plan didactique, le travail des enseignants est à saluer et à encourager dans la mesure où, dans un environnement d'insécurité linguistique et de représentations linguistiques, ils développent des stratégies didactiques et pédagogiques pour transmettre ce savoir qui, en principe, doit être transmis avec un support didactique conséquent (manuels, dictionnaires, travaux pratiques et exercices). Cette enquête met en évidence la nécessité de produire du texte cohérent sous forme d'articles, des manuels ou d'exposés scientifiques, à mettre à la disposition des enseignants pour leur permettre une bonne appropriation des savoirs, améliorer leur capacité de reformulation et aussi de transmission du savoir.

Les différentes réponses des locuteurs m'ont permis de poursuivre mes travaux en ce qui concerne l'identification de la relation morphosémantique entre les affixes et les noms déverbatifs générés par dérivation. Cette démarche va constituer la quatrième partie de ce travail.

PARTIE 3

L'APPROCHE STRUCTURALE DE LA SYNTAXE DU LINGÁLA

CHAPITRE 7

L'ANALYSE DES CONSTITUANTS ET LE PROCESSUS DE CRÉATION DE TERMES COMPOSÉS

7.1. INTRODUCTION

Dans la démarche consistant à renforcer les capacités d'une langue afin de l'utiliser de manière efficiente comme langue d'enseignement, la clarté du discours élaboré (scolaire, littéraire ou scientifique) dépend de la manière dont les mots s'enchaînent et s'ordonnent dans une langue pour générer des mots composés utilisables comme termes de spécialité et aussi un discours de spécialité avec le moins d'ambiguïté possible dans des phrases construites. Tel est le rôle de la syntaxe, aussi bien dans son approche fonctionnelle que distributionnelle.

À l'heure actuelle, très peu de travaux décrivent la syntaxe du lingála. Ndinga Oba (1971) et Adoua (1984) en font une description plus approfondie. En effet, ils analysent le lingála dans l'optique fonctionnelle. Cette approche fonctionnelle est aussi utilisée par Mukash (2004), qui inclut le lingála dans sa description de l'analyse fonctionnelle des langues bantu. Meeuwis (2010) aborde quelques aspects de la phrase déclarative et de la phrase complexe, il analyse quelques cas d'ambiguïtés pouvant surgir avec l'emploi des verbes dérivés, ainsi que le TAM (temps, aspects et mode) en lingála. Cet aspect de TAM a aussi été décrit par Bwantsa (1970) et Mufwene (1978). Dans leur bi-grammaire français-lingála, Loussakoumounou et al. (2009) ont aussi abordé la question de la phrase en lingála, mais dans le but d'enseigner le français aux locuteurs de lingála. Dans sa thèse de doctorat, Nzanga (1991) fait une description sommaire de l'analyse distributionnelle de la phrase simple.

Dans ce sens, ce travail est donc le premier travail qui va en profondeur en décrivant la grammaire syntagmatique, les arborescences, la structure du syntagme nominal et celle de la structure verbale, les compléments du verbe et de la phrase en lingála. À mon avis, ce travail est le premier qui aborde l'analyse distributionnelle de la phrase en lingála de façon détaillée. Cette étude constitue une contribution importante dans la compréhension des ambiguïtés dans la phrase en lingála. Elle apporte aussi une solution par rapport aux stratégies de désambiguïsation dans un discours élaboré en lingála. La variété décrite ici correspond à la variété *lingála ya Kinshasa*.

Étant donné les objectifs lexicographiques et terminologiques de ce travail, la démarche adoptée a tenu davantage compte de l'approche distributionnelle.

Néanmoins, la description de la phrase complexe se fera aussi par l'approche fonctionnelle dans le cadre théorique définie par Mukash (2004) pour les langues bantu.

7.2. LA GRAMMAIRE SYNTAGMATIQUE DU LINGÁLA

7.2.1 LE SYNTAGME

Un mot peut apparaître en tant que sujet, prédicat, objet ou circonstanciel dans une phrase. Il peut apparaître seul ou dans un groupe structuré, entouré d'autres termes, permettant de le déterminer, c'est-à-dire, de réduire son champ sémantique afin d'accroître la précision de son sens. Ce groupe, formé autour du mot pour jouer un rôle dans la phrase, est appelé syntagme. En lingála, il existe le syntagme nominal, le syntagme verbal, le syntagme connectif, le syntagme pronominal et le syntagme adverbial. Le syntagme est donc entendu ici comme l'ensemble de «mots [qui] s'enchaînent les uns aux autres et contractent des rapports fondés sur le caractère linéaire de la langue qui exclut la possibilité de prononcer deux éléments à la fois» (Donato 2006 : 318). Dans cette étude, il sera donc question aussi bien des syntagmes qui sont des combinaisons résultant de choix distincts, faits à l'instant même par le locuteur (*mwána ya mwási ya Kabangu*, l'enfant de la femme de Kabangu) que des synthèmes qui sont des ensembles de mots en collocation habituelle comme mot composé (*mwána mwási*, fille). La prise en compte de ces deux aspects est utile dans la mise en place de l'outil de création terminologique, d'autant plus que les collocations existantes permettent, en effet, d'identifier des *a priori* morphosémantiques.

Étant donné le but terminologique et lexicographique de ce travail, ce chapitre se limitera à la description du syntagme nominal et verbal, tout en rappelant au lecteur de garder à l'esprit qu'en lingála, il existe aussi le syntagme pronominal, adverbial et connectif (Nzanga 1991).

Dans l'analyse du syntagme nominal, les différentes structures dans lesquelles se retrouve le substantif ont été identifiées. Les éventuels déterminants qui accompagnent le substantif sont : un autre substantif, un substitutif indépendant, un déterminant démonstratif, un déterminant indéfini, un adverbe, une proposition relative ou un de ces déterminants précédés du connectif (*ya*, *na*). Ces différentes structures démontrent que l'ordre des mots déterminant le substantif est contraignant dans un syntagme nominal.

Le syntagme verbal est constitué autour du verbe. Il peut s'agir du verbe seul ou du verbe suivi par un ou plusieurs compléments directs (objets, suffixes, attributs), appelés compléments du verbe. Les compléments indirects ou compléments

circonstanciels ne sont pas inclus dans le syntagme verbal (Nzanga 1991 : 214). Ils sont donc appelés compléments de la phrase et constituent le syntagme adjoint (SA) dans la proposition (Fromkin 2000, Garric 2001). Le syntagme adjoint constitue le troisième terme de la proposition, le quatrième terme de la proposition étant le négateur *té*, qui se place à la fin de la proposition pour nier la proposition ou après un syntagme non verbal pour nier celui-ci.

7.2.2 LA RÉÉCRITURE DE LA PROPOSITION EN LINGÁLA

L'ensemble de règles syntagmatiques peut se présenter de la façon suivante, où les parenthèses indiquent le caractère facultatif du constituant, alors que les accolades indiquent l'alternative entre plusieurs structures. La proposition peut aussi s'entendre comme phrase. En lingála, elle peut être réécrite sous les différentes formes répertoriées dans les tableaux suivants.

P : proposition ou phrase ; SN : syntagme nominal ; SCONN = syntagme connectif, SPRON: syntagme pronominal, SADV : syntagme adverbial; SV : syntagme verbal et SA : syntagme adjoint ou circonstanciel et NÉG : négateur. La proposition en lingála peut se former juste avec un de ces quatre termes. Le terme SN peut être remplacé par SCONN, SPRON, SADV.

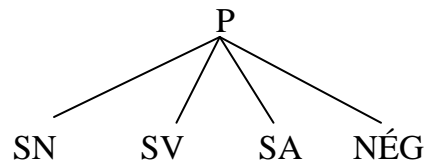
$$P \rightarrow \{SN, SCONN, SPRON, SADV\} (SV) (SA) (NÉG)$$

phrase affirmative avec SA	$P \rightarrow SN \text{ } SV \text{ } SA$	<u>mamá</u> <u>akeí</u> <u>na wenze</u> SN SV SA maman va au marché
phrase négative avec SA	$P \rightarrow SN \text{ } SV \text{ } SA$ NÉG	<u>mamá</u> <u>akeí</u> <u>na wenze</u> <u>té</u> SN SV SA NÉG <i>litt.</i> maman va au marché non maman ne va pas au marché
phrase affirmative sans SA	$P \rightarrow SN \text{ } SV$	<u>mamá</u> <u>akeí</u> SN SV maman est partie
phrase négative sans SA	$P \rightarrow SN \text{ } SV \text{ } NÉG$	<u>mamá</u> <u>akeí</u> <u>té</u> SN SV <i>litt.</i> maman est partie non maman n'est pas partie

phrase affirmative sans SN	$P \rightarrow SV \ SA$	<u>akeí na wenze</u> SV SA elle est partie au marché
phrase affirmative sans SN et sans SA	$P \rightarrow SV$	<u>akeí</u> SV elle est partie
phrase négative sans SN	$P \rightarrow SV \ SA \ NÉG$	<u>akeí na wenze té</u> SV SA NÉG <i>litt.</i> elle est partie au marché non elle n'est pas partie au marché
phrase négative sans SN et sans SA	$P \rightarrow SV \ NÉG$	<u>akeí té</u> SV NÉG <i>litt.</i> elle est partie non elle n'est pas partie
phrase affirmative sans SV	$P \rightarrow SN \ SA$	<u>nzóto lokóla mwási</u> SN SA <i>litt.</i> corps comme femme il est efféminé
phrase affirmative sans SV et sans SA	$P \rightarrow SN$	<u>zándo!</u> SN <i>litt.</i> le marché ! Nous faisons la ligne «marché central»
phrase négative sans SV	$P \rightarrow SN \ SA \ NÉG$	<u>nzóto lokóla mwási té</u> SN SA NÉG <i>litt.</i> corps comme femme non il n'est pas efféminé
phrase négative sans SV et sans SA	$P \rightarrow SN \ NÉG$	<u>zándo té !</u> SN NÉG <i>litt.</i> marché non ! nous ne faisons pas la ligne «marché central»

phrase négative sans SN, SV et	$P \rightarrow \text{NÉG}$	<u>té!</u>
sans SA		NÉG
		Non!

Quant à la représentation arborescente, elle part du principe selon lequel un arbre est constitué de branches et de nœuds. Les constituants d'un même niveau hiérarchique et issus du même nœud sont des sœurs, filles du nœud mère qui les domine (Garric 2001 : 161).



Le principe de récursivité indique que ces différents syntagmes à leur tour peuvent être composés de différents syntagmes et constituer une ligne aussi longue que le discours peut le permettre. En lingála, ce sont essentiellement le connectif *ya*, la préposition *na* et le relateur *óyo* qui sont utilisés pour former cette chaîne.

(1)

Mokonzi ya basodá ya mapingá ya Kongó ya
Demokrasí óyo ya katikáti na Afrika

Le chef de militaires des forces armées de la République Démocratique du
Congo de l'Afrique centrale.

7.2.3 L'IDENTIFICATION DES CONSTITUANTS DE LA PHRASE

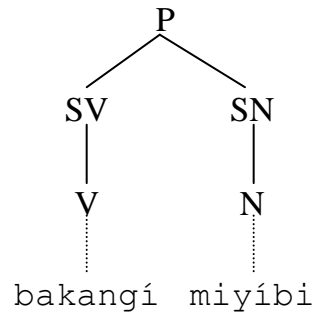
L'identification des constituants de la phrase n'est pas aisée et nécessite de stratégies pour y parvenir. La première étape consiste donc en la délimitation de différentes séquences par la commutation et le test de focalisation. La commutation permet d'identifier les séquences comme le syntagme nominal et le syntagme verbal. Ensuite, il faudrait analyser les éventuelles ambiguïtés qui peuvent biaiser cette délimitation, avant de procéder aux différentes manipulations qui permettent d'identifier les différents compléments présents dans la phrase. L'analyse syntaxique précisera donc si ces compléments dépendent du verbe ou en sont indépendants. En appliquant une batterie de tests (test d'effacement, d'antéposition, d'insertion et de pronominalisation), l'identification de la nature de chaque complément sera plus pointue, facilitant ainsi l'analyse de la phrase.

7.2.4 LA FOCALISATION

La focalisation pour l'identification des syntagmes se réalise grâce aux relateurs «*moto*» pour le sujet et «*ndé*» pour le complément.

(2)

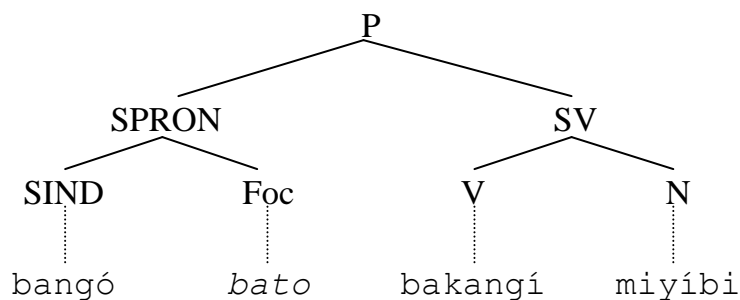
bakangí miyíbi
 ba-kang-í mi-yíbi
 3PL-attraper-PERF1 CL4-voleur
 Ils ont attrapé des voleurs



Dans le but d'identifier les constituants de la phrase, une opération de focalisation du sujet donne :

(3)

bangó *bato* bakangí miyíbi.
 Ba-ngó *ba-to* ba-kang-í mi-yíbi.
 SIND:3PL CL2FOC 3PL-attraper-PERF1 CL4-voleur
 Ce sont eux qui ont attrapé les voleurs

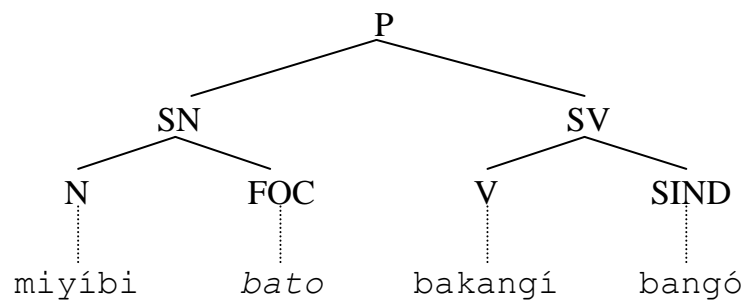


Le préfixe verbal *ba-*, qui est le sujet, est remplacé par *bangó*, qui est le substitutif indépendant (SIND) correspondant.

Par contre, la même opération sur le complément *miyíbi* ne correspond pas à la bonne réécriture de cette phrase : elle génère au fait un autre sens.

(4)

miyíbi *bato* bakangí bangó
 miyíbi *bato* bakangí bangó
 CL4-voleur CL2FOC 3PL-attraper-PERF1 SIND:3PL
 Ce sont les voleurs qui les ont attrapés



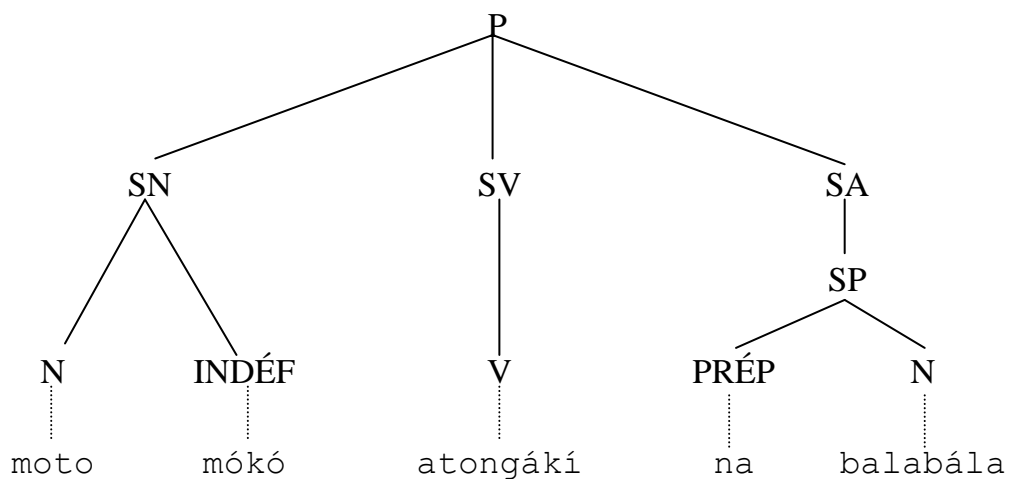
Donc *miyíbi*, bien que nominal, fait partie du syntagme verbal.

La phrase *bakangí miyíbi* peut donc être réécrite : $P \rightarrow SV\ SN$

Plus loin, l'analyse explicitera le fait que le SN est un complément direct de ce verbe et fera donc partie du syntagme verbal. Cette proposition sera ainsi réécrite sous la forme $P \rightarrow SV$.

Examinons à présent la phrase suivante :

(5)
 moto mókó atongákí na balabála
 mo-to mókó atongákí na balabála
 CL1-humain INDÉF-un 3SG-construire-PASS1 PRÉP route
 quelqu'un a construit sur la route



Cette phrase comporte trois constituants différents : SN SV SA. Pour le démontrer, reprenons l'analyse par la focalisation du sujet et du complément. Elle donne :

(6)
 moto mókó moto atongákí na balabála
 na balabála ndé moto mókó atongákí

Le groupe *moto mókó* constitue donc le SN. Le groupe *na balabála* constitue le SA.

Ensuite, on peut alors analyser le SN : *moto mókó*, qui est un syntagme nominal constitué d'un substantif *moto* et d'un déterminant indéfini *mókó*. Le circonstanciel *na balabála* est un syntagme prépositionnel, constitué d'une préposition *na* et d'un substantif *balabála*.

Pour identifier les constituants du syntagme verbal, on procède aussi par le test de focalisation. Nous avons déjà procédé anticipativement à cet exercice dans la phrase :

(7)
 bakangí miyíbi
 ba-kang-í mi-yíbi
 3PL-attraper-PERF1 CL4-voleur
 on a attrapé des voleurs

Le syntagme verbal : *bakangí miyíbi* peut être réécrit en V SN. La focalisation pour identifier les constituants du syntagme verbal se fait au moyen du relateur *moto*, mais en utilisant le verbe dans sa forme passive.

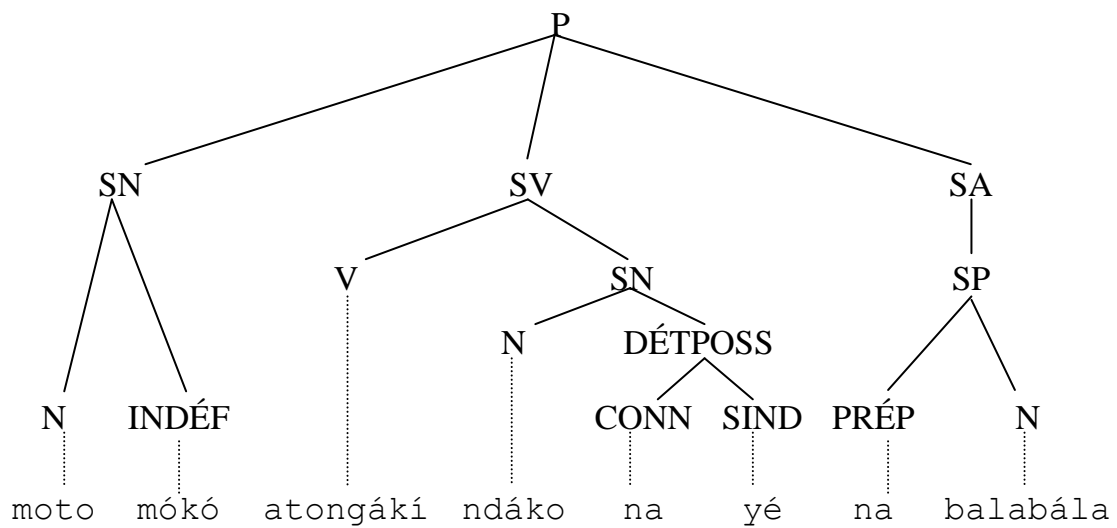
(8)
 miyíbi bato bakangámí
 mi-yíbi ba-to ba-kang-ám-í .
 CL4-voleur CL2-FOC 3PL-attraper-PASSIF-PERF1
 Ces sont eux qui ont attrapé les voleurs

L'analyse des constituants de la deuxième phrase

(9)
 moto mókó atongákí na balabála
 quelqu'un a construit sur la route

révèle que SV peut se réécrire en V. Par contre, dans la phrase :

(10)
 moto mókó atongákí ndáko na yé na balabála
 quelqu'un a construit sa maison sur la route



le groupe *ndáko na yé* peut se focaliser de la manière suivante :

- (11)
ndáko na yé moto etongámákí

Le groupe *ndáko na yé* fait donc partie du SV. Ceci peut, en conséquence se réécrire : $SV \rightarrow V\ SN$.

Le groupe *ndáko na yé* peut se réécrire : $SN \rightarrow N\ DÉTPOSS \rightarrow N\ CONN\ SIND$

Comme cela sera décrit plus loin, il existe un autre type de groupe faisant partie du syntagme verbal qui, pour être identifié, nécessite en plus la transformation du verbe en applicatif.

- (12)
moto mókó àlobákí na tatá likambo
quelqu'un a dit à papa quelque chose

Ce genre de verbe accepte deux groupes dans le syntagme verbal. Il s'agit de : *na likambo* et *tatá*. L'observation de la focalisation décrite ci-haut donne :

- (13)
likambo moto elobámákí
c'est quelque chose qui a été dite.

Ceci permet donc de s'assurer que *likambo* fait partie du syntagme verbal. Par contre, l'opération suivante avec *na likambo*

- (14)
na tatá ndé moto mókó àlobákí likambo
c'est à papa que quelqu'un a dit quelque chose

indique que *na likambo* est un circonstanciel. Si le verbe est transformé en applicatif, la focalisation pourrait s'écrire :

- (15)
tatá moto alobélámákí likambo
c'est papa à qui quelque chose a été dite

Le groupe *na likambo* satisfait à la condition de passivité et donc fait partie du syntagme verbal. Par contre, dans la phrase :

- (16)
moto mókó atongákí ndáko na yé na balabála
quelqu'un a construit sa maison sur l'avenue

la transformation du verbe en applicatif aboutit au changement sémantique du procès pour devenir :

- (17)
moto mókó àtongélákí ndáko na yé balabála
quelqu'un a construit pour sa maison une avenue (quelqu'un a construit une avenue pour sa maison)

elle ne peut pas non plus se transformer en :

- (18)
balabála moto etongámákí
c'est l'avenue qui a été construite

Le groupe *na balabála* est donc un circonstanciel ne faisant pas partie du syntagme verbal. Le circonstanciel faisant partie du syntagme verbal sera appelé par la suite complément indirect, alors que les autres indirects seront appelés des circonstanciels.

7.2.5 L'AMBIGUÏTÉ SYNTAXIQUE

Tout au long de ce chapitre, une attention particulière est portée à la question de l'ambiguïté, puisque, dans un énoncé du type scolaire ou scientifique, les ambiguïtés doivent être évitées autant que possible. Les locuteurs ont développé plusieurs stratégies qui permettent de réduire autant que possible ces ambiguïtés. L'analyse syntaxique peut donc contribuer à la prédiction d'éventuelles ambiguïtés et proposer des pistes pour la désambiguïsation.

Il existe deux types d'ambiguïtés : l'ambiguïté lexicale et l'ambiguïté structurale.

L'ambiguïté lexicale est liée à l'usage polysémique d'un terme.

(19)

mibáli batóndakà té.

Le terme *mibáli* peut signifier *les maris* ou *les hommes* (humains masculins), ce qui donnerait :

Les hommes ne se rassasient pas

Les maris ne se rassasient pas.

Il s'agit d'une ambiguïté lexicale liée à la polysémie du terme *mibáli*.

L'ambiguïté structurale ou syntaxique n'est pas liée à la polysémie des mots, mais elle est le résultat de l'ordonnancement de différents groupes dans un syntagme ou encore de différents syntagmes dans la phrase. L'ambiguïté syntaxique en lingála est illustrée par la phrase du célèbre conte *Monimambu* (Masamba 1977 : 69), où une dame demande à Monimambu de partager avec les enfants les arachides qu'elle a laissées sur l'étalage.

(20)

Monimambu, líá ngúba ná bána

Monimambu, mange les arachides avec les enfants.

Monimambu, qui appliquait à la lettre tout ce qu'on lui disait, comprit qu'il fallait qu'il mange et les arachides et les enfants.

Il arrive aussi que l'on se retrouve dans des situations où l'ambiguïté lexicale et structurale se retrouve dans la même phrase. Étant donné que la linguistique distributionnelle ne prend pas en compte le volet sémantique, les ambiguïtés lexicales ne sont pas analysées par l'analyse distributionnelle. Par contre, les ambiguïtés structurales peuvent être résolues en utilisant une délimitation syntagmatique procédant par le test de commutation, combiné au test de focalisation.

(21)

Monimambu, líá ngúba ná bána

Monimambu, mange les arachides avec les enfants.

Le groupe à l'origine de l'ambiguïté est *ngúba ná bána*. Si *ná bána* est un syntagme circonstanciel, la focalisation donnera la phrase :

(22)

ná bána ndé Monimambu ália ngúba.

Dans ce cas, *ná bána* ne fait pas partie du syntagme verbal. Par contre, si le syntagme nominal du syntagme verbal est *ngúba ná bána*, dans ce cas la focalisation deviendra :

(23)

ngúba ná bána élíama na Monimambu.

Ceci permet à l'auteur d'un énoncé, dans le souci de clarté, de déplacer le circonstanciel dans une position qui évite l'ambiguïté, soit en le plaçant carrément devant le syntagme nominal sujet, soit après celui-ci, mais devant le syntagme verbal. La leçon du conte le fait, après avoir signalé qu'il faut parler de façon ordonnée et claire. La phrase de la maman aurait dû être :

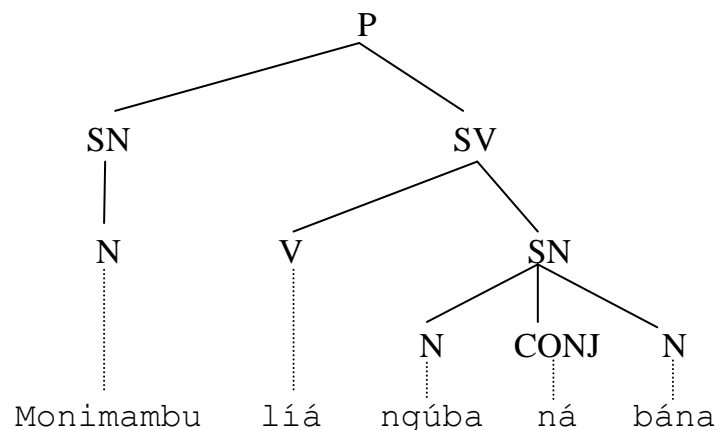
(24)

Monimambu, yó ná bána, bóliá ngúba.

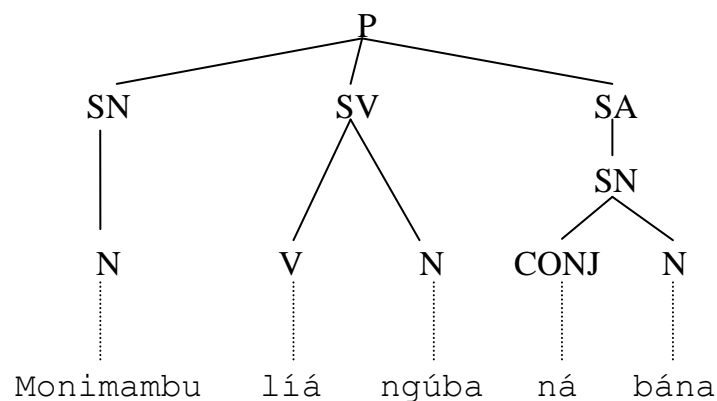
Monimambu, toi et les enfants, mangez les arachides.

L'analyse distributionnelle rend compte de l'ambiguïté structurale en établissant les arborescences possibles correspondant chacune à une éventualité de l'énoncé ambigu.

Focalisation 1 : ngúba ná bána *bato* baliámí na Monimambu



Focalisation 2 : ná bána *ndé* Monimambu balié ngúba



7.3. LE SYNTAGME NOMINAL

Le syntagme nominal est un groupe de mot formé autour du substantif et qui se comporte comme un substantif simple. Il peut être composé du substantif seul ou du substantif avec un groupe appelé déterminant, c'est-à-dire qui vient réduire le champ sémantique de ce substantif pour lui donner une spécificité contextuelle.

Le schéma ci-après montre les différents déterminants qui peuvent former un syntagme nominal avec un substantif. En général, le déterminant suit le substantif, sauf pour le cas d'amplexif. Comme évoqué plus haut, l'ordre de mots dans le syntagme est contraignant. Les permutations induisent le changement de sens ou encore l'agrammaticalité.

Amplexif	Substantif régent	Substantif régi
		Connectif + Substantif régi (Syntagme connectif)
		Connectif + Substitutif indépendant (Déterminant Possessif)
		Numéral
		Connectif + Numéral (numéral ordinal)
		Démonstratif
		Connectif + Démonstratif
		Indéfini
		Connectif + Indéfini
		Adverbe
		Connectif + Adverbe
		Connectif + interrogatif
		Proposition relative
		Négateur

Dans les sections qui vont suivre, les structures de base du syntagme nominal seront décrites.

7.3.1. STRUCTURE 1 : SUBSTANTIF SEUL

Le substantif peut être utilisé seul comme sujet ou objet sans aucune détermination supplémentaire. Dans ce cas, il constitue à lui tout seul le syntagme nominal.

(25)

nókó atongí **ndáko**

l'oncle a construit la maison

(26)

mamá alámbí **mbíka**

Maman a préparé la courge

(27)

mótuka ekúfí

La voiture est morte (en panne)

7.3.2. STRUCTURE 2 : AMPLEXIF + SUBSTANTIF RÉGENT

L'expression *moyí* ou *mosí*, qui est utilisée en *lingála* *lya Makanza* pour parler d'*habitant de*, est placée devant le substantif indiquant le territoire ou la communauté en question. En *lingála* *ya Kinshasa*, parfois ce terme est remplacé par *mwána* *ya* (enfant) ou *bato* *ya*.

(28a)

Makanza

Bayí mbóka batámbólákí pó na kolakisa ke babóyí mobúlú o mabèlé mà bangó. Sima na yangó, **bayí** guver-nemá batálákí na bokébi likambo óyo ya kulúna.

(28b)

Kinshasa

Bána ya mbóka batámbólákí pó na kolakisa ke babóyí mobúlú na mabelé na bangó. Sima na yangó, **bato ya** guver-nemá batálákí na bokébi likambo óyo ya kulúna.

Traduction

Des citoyens ont marché pour manifester leur protestation contre les troubles dans leur territoire. Après cela, les membres du gouvernement se sont penchés avec beaucoup d'attention sur ce problème de bandes de jeunes brigands.

Le terme *mwá* est aussi placé devant un substantif pour rajouter une nuance de modération.

(29)

mwá balár yangó esílí néti lisekí

ce peu d'argent est fini comme une blague

Le terme *ka* emprunté au cilubà est utilisé comme amplexif pour indiquer le diminutif, souvent dans le sens péjoratif.

(30)

Tálá **ka moto** yangó azótía pé monoko
Regarde ce bout d'homme qui gueule aussi

7.3.3. STRUCTURE 3 :

SUBSTANTIF RÉGENT + (CONNECTIF) + {SUBSTANTIF RÉGI, SUBSTITUTIF INDÉPENDANT}

Un substantif peut déterminer le sens d'un autre substantif. Le substantif déterminé est alors appelé le substantif régent, tandis que le substantif déterminant est appelé le substantif régi. Ce dernier peut qualifier, spécifier le premier ou indiquer, entre eux une relation de possession, de destination, d'origine, etc. Le substantif régi peut aussi être remplacé par un substitutif indépendant ; dans ce cas, la chaîne *connectif + substitutif indépendant* est un déterminant possessif.

(31)

tatá na ngáí.
père de moi (mon père)

(32)

vié na bangó.
aîné d'eux (leur aîné)

(33)

lipápa na yó
babouche de toi (tes babouches)

(34)

ndáko ya pémbé
maison qui est blanche

(35)

ndáko-pémbé
maison blanche

(36)

mótuka ya monéne
véhicule qui est gros

(37)

mótuka-monéne
gros véhicule

(38)
sósó-pémbé
coq blanc

(39)
sósó ya pémbé
coq qui est blanc

(40)
mwána ya moké
enfant qui est petit

(41)
mwána-moké
petit enfant

(42)
tokokita na **ndáko ya pémbé**, koté ya Menkao
tokokita na **ndáko-pémbé**, koté ya Menkao
nous descendrons à la station **maison blanche** du côté de Menkao.

Au sens strict, le substantif régi est toujours précédé d'un connectif *ya* ou *na*. Néanmoins, parfois les locuteurs, dans le cas d'utilisation de l'expression comme un mot composé, font tomber le connectif.

(43)
tatá ya lopángo
le monsieur de la parcelle

→ tatá-lopango
père parcelle
le propriétaire

(44)
mwána ya mamá
enfant de maman

→ mwána-mamá
enfant maman (frère, sœur)

(45)
mwána ya mwási
enfant femelle /
enfant de la femme

→ mwána-mwási
enfant-femme (fille)
fille / enfant de la femme

Cette dernière expression peut prêter à confusion, puisqu'elle signifie aussi bien l'enfant-femelle (dans ce cas le terme *ya mwási* est utilisé comme un déterminant qua-

lificatif) que l'enfant de la femme (dans ce cas le terme *ya mwási* est utilisé comme un déterminant possessif). Ceci aboutit à de divers contenus sémantiques du connectif.

Pour éviter cette ambiguïté dans le discours, il est donc préférable de faire suivre les éventuels déterminants au substantif régent auquel ils se rapportent, si cela est grammaticalement acceptable.

(46)

mwána na yó ya mwási
enfant de toi femelle (ta fille)

Il n'y a aucune ambiguïté dans cet énoncé. Il s'agit donc de *ta fille* et non de *l'enfant de ta femme*, alors que l'ambiguïté persiste pour l'expression suivante :

(47)

mwána mwási na yó
enfant femme de toi (ta fille ou l'enfant de ta femme).

Les locuteurs prononcent distinctement le connectif *ya* pour parler de *l'enfant de la femme* (mwána ya mwási na yó). Ceci signifie que le déterminant qui suit un substantif détermine généralement celui-ci.

Il arrive aussi qu'il n'y ait aucune possibilité d'ambiguïté, surtout si le substantif régi ne peut pas être déterminé indépendamment du substantif régent par le déterminant supplémentaire.

(48)

mamá batísimo na yé
mère de baptême de lui, sa marraine

(49)

mamá na yé ya batísimo
mère de lui de baptême, sa marraine

(50)

tatá lopángo na bísó
le monsieur de notre parcelle (Le propriétaire)
tatá na bísó ya lopángo
notre monsieur de la parcelle (notre propriétaire)

(51)

nkóló mótuka óyo
propriétaire véhicule ci (le propriétaire de ce véhicule-ci)

(52)

*nkóló óyo mótuka

La chaîne (52) *Nkóló óyo mótuka* est agrammaticale.

La dernière possibilité est celle où il faut aller au-delà du déterminant supplémentaire pour la désambiguïsation du syntagme.

(53)

tatá mwásí wáná

père femme là (cette tante là / le père de cette femme-là)

Il est toujours conseillé de bien mentionner le connectif *ya* après le substantif régent, pour indiquer que le déterminant placé après le substantif régi détermine ce dernier.

(54)

tatá **ya** mwásí wáná

le père de cette femme-là

Dans tous les cas, le contexte permet d'identifier s'il s'agit de la tante paternelle (*tatá-mwásí*) ou du père de la femme (*tatá ya mwásí*).

Il est agrammatical de dire :

(55)

*tatá wáná mwásí

père celui-là femme

Il faut, dans ce cas aussi, replacer distinctement le connectif.

(56)

tatá wáná **ya** mwásí

ce père-là femme (cette tante-là)

La structure *substantif* + *substantif* peut être considérée comme un mot composé séparable, c'est-à-dire, lorsqu'il s'agit de lui appliquer un déterminant possessif ou démonstratif, ce dernier vient idéalement directement après le substantif régent. Il faut donc rappeler que le fait de placer le déterminant possessif ou démonstratif après le substantif régi peut donc amener au changement sémantique qu'on vient de décrire.

7.3.4. STRUCTURE 4 :

SUBSTANTIF RÉGENT + (CONNECTIF) + {NUMÉRAL, QUANTIFICATEUR}

Cette structure correspond au syntagme nominal composé d'un substantif régent suivi éventuellement d'un connectif, puis d'un adjectif ou d'un numéral ou encore

d'un quantificateur. Comme avec la structure *substantif + substantif*, en ce qui concerne l'adjectif, l'absence du connectif est souvent utilisée lorsque le syntagme est employé comme un mot composé. Strictement parlant, il y a toujours un connectif entre le substantif régent et l'adjectif. Par contre, en ce qui concerne le numéral, l'absence du connectif correspond au numéral cardinal, tandis que la présence du connectif correspond au numéral ordinal. Le quantificateur suit directement le substantif sans le connectif pour indiquer que la quantité est appliquée au substantif régent. Par contre, la présence du connectif correspond à la structure *substantif + substitutif quantitatif*.

Numéral :

(57)

bandáko míbalé	bandáko ya míbalé
deux maisons	les deuxièmes maisons

Quantificateur :

(58)

bakúmbi nyónso bayébi kotámbùsà mítùkà
tous les chauffeurs savent conduire les véhicules.

(59)

bakúmbi ya nyónso babóyí kotámbùsà.
les chauffeurs de tout refusent de conduire.

En outre, un déterminant supplémentaire (par exemple un possessif, adjectif, un numéral, un démonstratif ou un indéfini) peut se placer avant ou après l'adjectif sans qu'il y ait agrammaticalité, mais il y aura, en revanche, changement éventuel de sens.

(60)

mótuka monéne óyo ekángí nzelá
ce gros véhicule barre la route

(61)

mótuka óyo ya monéne ekángí nzelá
ce véhicule qui est gros barre la route

(62)

bozalí **mitéma mabé**
vous êtes des cœurs mauvais (vous êtes méchants)

(63)

mitéma mabé na bínó ebímí polélé
vos cœurs mauvais apparaissent au grand jour (votre méchanceté apparaît
au grand jour)

(64)

mitéma na bínó ya mabé ebímí polélé
vos cœurs qui sont mauvais apparaissent au grand jour

(65)

mitéma mabé wáná ebímí polélé
ces cœurs mauvais-là apparaissent au grand jour

(66)

mitéma wáná ya mabé ebímí polélé
ces cœurs-là qui sont mauvais apparaissent au grand jour

7.3.5. STRUCTURE 5 : SUBSTANTIF RÉGENT + DÉTERMINANT DÉMONSTRATIF

Le déterminant démonstratif se place directement après le substantif régent sans le connectif.

(67)

tatá wáná azózela yó
ce monsieur-là t'attend

(68)

bakangá **nzelá óyo**
on a fermé cette voie

(69)

libángá yangó ekátáná
le boulot en question s'est arrêté

Si le déterminant démonstratif se trouve ensemble avec un déterminant possessif (connectif+substitutif indépendant), le possessif se place en général devant le démonstratif :

(70)

tatá na bínó wáná azalaka motéma mabé
votre père-là est de mauvais cœur

Si le déterminant démonstratif se place juste après le substantif régent et devant le possessif, alors il s'agit non pas d'un syntagme global, mais d'un syntagme nominal

du type (Substantif + démonstratif) suivi d'une autre proposition, relative ou pronomi-
nale. En *lingála ya Kinshasa*, cela est plus clair, d'autant plus que dans cette deuxième
structure, le connectif *na* est remplacé par le connectif *ya*. La structure *ya+substitutif*
indépendant n'est autre qu'un substitutif possessif. Ce changement de position im-
plique donc un changement de sens. Il s'agit d'une emphase ou d'un choix parmi plu-
sieurs éventuelles possessions de même genre.

Emphase :

(71)

tatá wáná ya bínó azalaka motéma mabé.
ce papa-là, le vôtre, est de mauvais cœur.

Choix :

(72)

tatá wáná óyo ya bínó azalaka motéma mabé.
ce papa-là qui est le vôtre est de mauvais cœur.

Le substitutif démonstratif peut aussi déterminer un substantif. Dans ce cas, le
substitutif joue le rôle de déterminant anaphorique ou encore celui d'une proposition
relative contractée.

(73)

tatá ówáná azalaka na N'djili, ayákí kosénga nyongo
na yé.
ce monsieur-là qui habite à N'djili est venu réclamer sa dette

Si le substantif est suivi par un substitutif démonstratif, en réalité, il s'agit d'une
proposition relative ou d'un déterminant démonstratif anaphorique. Dans ce cas, le
déterminant n'est pas le substitutif démonstratif, mais plutôt la proposition relative ou
le déterminant démonstratif anaphorique.

(74)

bamamá **ówáná** bamemí bána
bamamá **óyo wáná** bamemí bána
ces mamans-là qui portent les enfants.

(75)

abéngí yé na kómbó na yé **ówáná**
il l'a appelé par son nom-là en question

7.3.6. STRUCTURE 7 : SUBSTANTIF RÉGENT + DÉTERMINANT INDÉFINI

Le déterminant indéfini, *mókó* ou *mosúsu*, se place après le substantif régent pour former un syntagme nominal.

(76)

bato mókó bayákí koluka yó.
certaines personnes sont venues te chercher.

(77)

mibáli misúsu balukaka makambo
certains maris cherchent des problèmes

En général, le numéral vient après l'indéfini.

(78)

bato mókó mibalé bayákí koluka yó.
deux certaines personnes sont venues te chercher.

(79)

bato misúsu mibalé bayákí koluka yó.
deux certaines personnes sont venues te chercher.

Le terme *mosúsu* se place après ou avant un numéral, en tant que déterminatif qualificatif et non en tant qu'indéfini.

(80)

bato mibalé misúsu bayákí koluka yó.
deux autres personnes sont venues te chercher.

Si le terme *mókó* précède *mosúsu*, il s'agit plutôt de *mókó* en tant qu'indéfini.

(81)

moto mókó mosúsu ayákí koluka yó.

Si le terme *mókó* suit *mosúsu*, il s'agit plutôt de *mókó* en tant que numéral.

(82)

moto mosúsu mókó ayákí koluka yó.

Le déterminant possessif se place devant le déterminant indéfini.

(83)

bato na yé mókó bayákí koluka yó
certains de ses hommes sont venus te chercher.

Le fait que la structure *substitutif indépendant* + *mókó* produit aussi le pronom équivalent à *substitutif indépendant-même*, cette proposition peut aussi se traduire par:

Ses propres hommes sont venus te chercher

Le lingála résout cette ambiguïté en utilisant, pour ce deuxième sens, le connectif *ya* et non le connectif *na*.

(84)

bato **ya yé mókó** bayákí koluka yó
les hommes de lui-même sont venus te chercher
ses propres hommes sont venus te chercher

Si le déterminant indéfini se place devant le déterminant possessif, il s'agira alors du substitutif possessif et non du déterminant possessif.

(85)

bato **mókó ya yé** bayákí koluka yó
certains hommes à lui sont venus te chercher.

7.3.7. STRUCTURE 7 : SUBSTANTIF RÉGENT + PROPOSITION RELATIVE

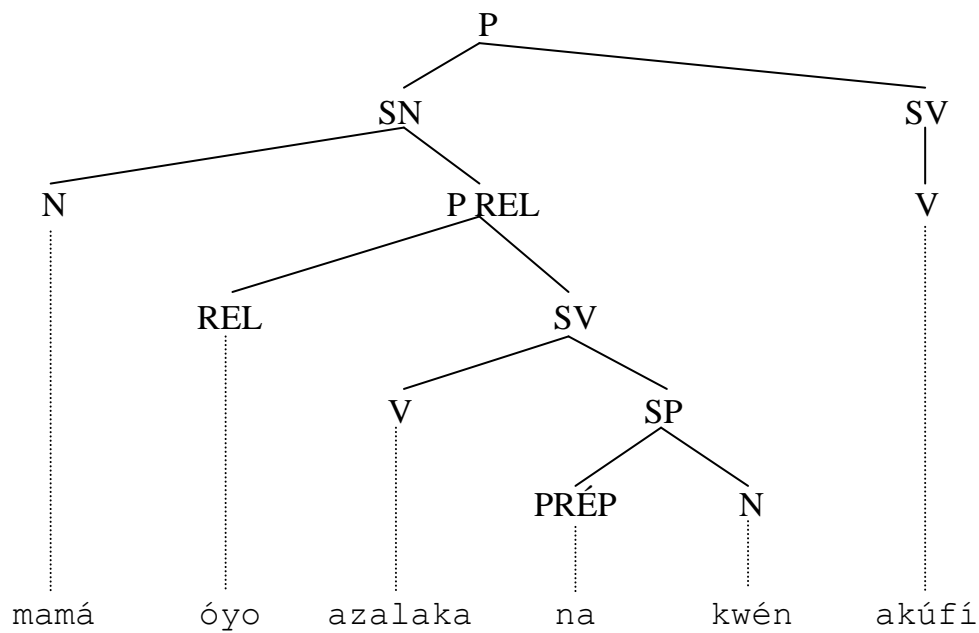
Un syntagme nominal peut aussi être formé par un substantif suivi par une proposition relative. La proposition relative est introduite par le relatif *óyo*.

(86)

mamá óyo azalaka na kwén, akúfí

SN

la maman qui habite au coin est morte.



Parfois, les locuteurs élident le relateur *óyo*, mais, strictement parlant, ceci est toujours présent.

(87)

mamá **azalaka na kwén**, akúfí

La maman elle habite au coin est morte (La maman qui habite au coin est morte).

Une proposition peut commencer directement par un connectif, un déterminant démonstratif ou d'un indéfini. Cela peut être considéré comme une réduction d'une proposition relative.

(88)

savón **ya** bilambá

savon des habits

qui peut être réécrit :

(89)

savón **óyo basukolelaka** bilambá

savon qu'on utilise pour laver les habits

(90)

mwási wána **alálí na mbéto** azalí na tifoyídi

cette femme-là qui est alitée souffre de fièvre typhoïde

(91)

mwási wána **óyo alálí na mbéto** azalí na tifoýídi
cette femme-là qui est alitée souffre de fièvre typhoïde

7.3.8. STRUCTURE 8 : SUBSTANTIF RÉGENT + ADVERBE

Un substantif suivi d'un adverbe forme aussi un syntagme nominal en lingála.

(92)

bilanga **míngi** ezindí na mvúlà
beaucoup de champs sont inondés par la pluie.

En général, le possessif ou le démonstratif se place devant l'adverbe dans un syntagme nominal plus complexe.

(93)

bandeko **na bangó míngi** bakendé Pótó.
beaucoup de leurs frères et sœurs ont émigré en Europe.

7.3.9. STRUCTURE 9 : SUBSTANTIF RÉGENT + (CONNECTIF) + INTERROGATIF

Les interrogatifs se placent aussi après le substantif régent pour former un syntagme nominal.

(94)

batatá níní bafútí té?
qui sont les messieurs qui n'ont pas payé?

(95)

tiyó etoboki **bipái wápi**?
le tuyau est troué de quels côtés ?

7.3.10. LE PRINCIPE DE RÉCURSIVITÉ DU SYNTAGME NOMINAL

Les structures exposées ci-dessus peuvent chacune être considéré comme un substantif et ainsi accepter d'autres déterminants supplémentaires pour former un syntagme beaucoup plus complexe suivant toujours une de ces structures. Les structures proposées ici permettent donc d'insérer les différentes chaînes sachant que : plus la chaîne est longue, plus son ambiguïté s'accroît. Comme évoqué plus haut, en lingála ce sont essentiellement le connectif *ya*, la préposition *na* et le relateur *óyo* qui sont générateurs de cette récurrence.

(96)

mwána máí na ngái óyo ya àvoká na Londres akómá
kosála na Joburg
mon pote qui est avocat de Londres travaille maintenant à Johannesburg.

(97)

mwána máí na ngái ya Londres óyo ya avoká akómá
kosála na Joburg
Mon pote de Londres qui est avocat travaille maintenant à Johannesburg.

7.4. LES COMPLÉMENTS DU VERBE ET DE LA PHRASE

Avant de décrire les différentes structures du syntagme verbal, il est utile de préciser les différents types de compléments que l'on peut rencontrer en lingála. Dans le cadre de la phrase, Mukash (2004 : 38, 42) définit le complément

comme toute unité qui vient en expansion d'un prédicat... Le complément marque sa relation avec le prédicat soit directement soit indirectement. La relation est directe, selon le modèle fonctionnel, quand entre le prédicat et le complément il n'y a pas de morphème quelconque qui indique ce rapport de dépendance... La relation entre le prédicat et le complément est complètement indirecte quand ce dernier est affecté d'un morphème prépositionnel ou postpositionnel indicateur de fonction. C'est dans la relation indirecte qu'il convient d'inclure tous les syntagmes fonctionnels tels que le comitatif, l'instrumental, les compléments circonstanciels de cause, de lieu, de buts, etc.

En lingála, les compléments directs libres ou internes, ainsi que les attributs sont ce qu'on appelle des compléments du verbe (Mukash 2004 : 42, Nzanga 1991 : 215). Par ailleurs, les compléments de phrase ne sont pas liés au verbe : ils peuvent être effacés ou déplacés sans que le verbe perde son sens initial. En général, les compléments de phrase sont précédés explicitement ou de manière élidée par la préposition *na*. Ils peuvent indiquer le destinataire, le lieu, la manière, le temps, ... Ils sont donc des compléments circonstanciels.

Cette situation de préposition élidée peut parfois compliquer l'identification du type de complément. Trois tests inspirés par le modèle décrit par Garric (2001 : 172-

174) permettent de distinguer un complément direct de l'indirect. J'adapte l'exemple suivant (98) de Garric :

(98)

il avait étudié l'élevage des moutons au Mecklembourg et en Angleterre
atángá kobókola bibwélé na Mecklembourg pé na
Angleterre

(99)

atángá kobókola bibwélé na Yangambi
Il a étudié l'élevage des animaux à Yangambi.

7.4.1. LE TEST D'EFFACEMENT

(100)

atángá kobókola bibwélé na Yangambi.
Il a étudié l'élevage des animaux à Yangambi.

Le test d'effacement consiste à effacer les différentes séquences qu'on suppose être des compléments.

(101)

atángá ~~kobókola bibwélé~~ na Yangambi.
Il a étudié ~~l'élevage des animaux~~ à Yangambi.

(102)

atángá kobókola bibwélé ~~na Yangambi~~.
Il a étudié l'élevage des animaux ~~à Yangambi~~.

L'effacement de la séquence *kobókola bibwélé* n'implique pas l'agrammaticalité de la phrase. Par contre, le sens de la phrase est modifié. Ceci est dû au sémantisme même du verbe *kotángá* qui, sans un groupe complément qui lui soit directement attaché, signifie alors *fréquenter une institution scolaire*. Si, en revanche, l'on efface la séquence *na Yangambi*, le verbe *kotángá* garde le sens de la phrase de départ, c'est-à-dire, l'action d'analyser un objet quelconque pour en apprendre davantage.

7.4.2. LE TEST D'ANTÉPOSITION

Le test d'antéposition consiste à déplacer les différentes séquences qu'on suppose être des compléments.

(103)

na Yangambi atángá kobókola bibwélé.
à Yangambi il a étudié l'élevage des animaux.

(104)

*kobókola bibwélé atángá na Yangambi.
l'élevage des animaux a étudié à Yangambi.

La séquence *na Yangambi* peut bien être déplacée devant le sujet : la phrase sera toujours grammaticalement acceptable en lingála et son contenu sémantique ne changera pas, mais il s'agira, dans ce cas, d'une emphase. En revanche, déplacer la séquence *kobókola bibwélé* crée une nouvelle phrase qui, tout en étant grammaticalement correcte, ne signifie plus la même chose que la phrase de départ et, dans le cas précis de cette phrase, n'a même pas de sens.

7.4.3. LE TEST D'INSERTION DE «YANGÓ»

Le test d'insertion consiste à insérer le mot *yangó* devant la séquence à analyser et observer si cela n'impliquera pas une agrammaticalité ou un changement de sens de la phrase. En effet, le verbe est lié à son complément, tel que l'insertion entre le verbe et ce complément n'est pas permise. Même s'il existe déjà une séquence entre les deux au départ, placer *yangó* devant le complément à analyser produira toujours l'agrammaticalité.

(105)

atángá kobókola bibwélé *yangó* na Yangambi.
il a fait ces études d'élevage des animaux à Yangambi.

L'insertion de *yangó* devant *na Yangambi* n'implique pas l'agrammaticalité de cette phrase. Par contre, l'insertion de *yangó* devant *kobókola bibwélé* implique une agrammaticalité.

(106)

*atángá *yangó* kobókola bibwélé na Yangambi.

Ces trois tests montrent que *kobókola bibwélé* est un complément du verbe *atángá*, alors que *na Yangambi* est un complément de la phrase.

7.4.4. LES PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DES COMPLÉMENTS DIRECTS

À la lumière de ces tests, certaines caractéristiques principales des compléments peuvent être données. Primo, il existe des compléments directs du verbe qui sont obligatoires et d'autres qui sont facultatifs. Les compléments du verbe ne sont ni effaçables, ni antéposables, ni séparables par *yangó*. Secundo, les compléments de phrase sont facultatifs, antéposables et séparables du verbe par *yangó*.

7.4.5. LE COMPLÉMENT DIRECT

1° Le complément direct est le complément du verbe qui peut être remplacé par un substitutif indépendant (*ngái, yó, yé, yangó, bísó, bínó, bangó*). Il est l'objet de la destination. On peut donc remplacer *kobókola bibwélé* par *yangó*. La phrase ci-après :

(107)
atángá kobókola bibwélé na Yangambi.
il a étudié l'élevage des animaux à Yangambi.

peut devenir :

(108)
atángá *yangó* na Yangambi.
il l'a étudié à Yangambi.

2° Le complément direct peut aussi être considéré comme la réponse à la question *náni* (qui) ou *níni* (quoi).

(109)
atángá *níni* ?
il a étudié quoi ? (qu'a-t-il étudié ?)

3° enfin, le complément direct devient le sujet de la phrase passive *-am-*.

(110)
kobókola bibwélé etángámá na Yangambi.
l'élevage des animaux a été étudié à Yangambi.

Dans l'exemple (111), le complément *bajuge* est effaçable, mais non antéposable et il n'accepte pas l'insertion de *yangó*.

(111)

Wallace akósáká bajuge

(a) Wallace akósáká ~~bajuge~~

Wallace a menti aux juges

(b) bajuge Wallace akósáká

les juges à qui Wallace a menti (les juges que Wallace a menti)

(c) *Wallace akósáká yangó bajuge

(d) bajuge bakósámákí na Wallace

Les juges ont été trompés par Wallace

En effet, la proposition (a) est correcte et le contenu sémantique du verbe *kokósa* n'a pas changé. La proposition (b) n'a plus la même signification que la phrase (a). La proposition (c) est agrammaticale. La proposition (d) est la forme passive.

L'on peut donc dire que le complément direct n'est ni antéposable, ni séparable par *yangó*. Il peut être remplacé par le substitutif indépendant correspondant ; il est la réponse à la question sujet+verbe+*níni/náni* et devient le sujet de la phrase passive -*am-*. Son effacement entraîne le changement du champ sémantique.

7.4.6. COMPLÉMENT INTERNE

Le complément interne est la particule qui vient compléter la réalisation d'un verbe qui à son absence ne contiendra pas ce champ sémantique spécifique. Il s'agit donc d'un verbe composé (verbe+complément). Il est différent du complément direct par le fait qu'en voix passive, ce complément devient le sujet, sans que le verbe soit transformé par le suffixe -*am-* indiquant le passif.

(112)

kobima + makilá → kobima makilá → abimí makilá →
makilá ebimí yé

être sorti + sang → être sorti le sang (saigner) → il est sorti le sang (il saigne)
→ le sang lui sort

(113)

kobima + miyoyo → kobima miyoyo → abimí miyoyo →
miyoyo ebimí yé

être sorti + morve → être sortir la morve (couler du nez) → il est sorti la morve (son nez coule) → la morve lui sort

(114)

kotánga + sóyi → kotánga sóyi → atángí sóyi → sóyi etángí yé

être sorti + bave → être sortir la bave (baver) → il est sorti la bave (il bave) → la bave lui sort

(115)

kozwa + maládi → kozwa maládi → azwí maládi → maládi ezwí yé

prendre + maladie → attraper la maladie → il a attrapé la maladie → la maladie l'a attrapé

7.4.7. LE COMPLÉMENT ATTRIBUT

L'attribut est un complément du verbe qui indique une attribution du sujet. Il est commutable avec un qualificatif. Les verbes qui sélectionnent ces genres de compléments sont appelés des verbes attributifs, comme par exemple le verbe : *kozala*, *kofánda*, *kokóma*, ... ; ils jouent aussi le rôle de verbe auxiliaire dans l'aspect inchoatif, par exemple. L'attribut n'est précédé par aucune préposition et il n'est pas effaçable ; il n'est pas non plus antéposable : il suit toujours le verbe, sauf en cas d'emphasis.

(116)

tozalí **bána ya Nzámbe**
nous sommes des enfants de Dieu

(117)

akómí **moto ya mbóngo**
il est devenu un riche homme

(118)

bilóko etíkálí **moké**
la nourriture est restée peu (il reste peu de nourriture)

7.4.8. LES COMPLÉMENTS INDIRECTS

Le complément indirect est un complément du verbe, mais il est précédé par la préposition *na*.

(119)

Filomambo alobákí **na** yó níni ?

Filomambo a dit à toi quoi ? (qu'est-ce que Filomambo t'a dit)

Il est identifiable comme complément du verbe par l'opération de transformation du verbe par l'applicatif *-el-*. Ceci permet donc de rendre ce complément, un complément direct. Dans ce cas, il correspond au bénéficiaire. C'est en cela qu'il se différencie des autres compléments indirects que l'on qualifie de compléments circonstanciels. Comme ces derniers, il est effaçable, antéposable et il accepte l'insertion de *yangó* entre la préposition *na* qui le précède et le verbe.

7.4.9. LE COMPLÉMENT CIRCONSTANCIEL

Comme décrit plus haut, les compléments circonstanciels sont des compléments effaçables (120b), antéposables (120c) et acceptent l'insertion de *yangó* entre eux et le verbe (120d).

(120)

(a) atángá na Yangambi

(b) atángá ~~na Yangambi~~

(c) na Yangambi Atángá

(d) atángá yangó na Yangambi

On distingue le circonstanciel de lieu, de temps, de cause et de manière.

7.4.10. LE COMPLÉMENT CIRCONSTANCIEL DE LIEU

Le complément circonstanciel de lieu indique la destination ou l'origine de l'action. Lorsque le patient est un verbe, le complément circonstanciel de lieu est précédé de la préposition *epái*.

(121)

azángí epái ya kokende

il n'a pas d'endroit où aller

Lorsque le patient est nominal, le complément circonstanciel de lieu est précédé d'une des prépositions suivantes :

na (à, au, à la, ...)

epái (chez),

(na) epái ya (du côté de)

(na) libosó ya (devant)

(na) sima ya (derrière, après)
(na) káti ya (dans)
(na) katikáti ya (au milieu de)
(na) libándá ya (en dehors de)
(na) likoló ya (au-dessus de)
(na) sé ya (en-dessous de)
(na) súka ya (à la fin de)
(na) ébandeli ya (au début de)
pembéni ya (à côté de)
pene ya (près de)
penepene ya (tout près de).

(122)
Ponga akómá na Lubumbashi
Ponga s'est installé à Lubumbashi

(123)
nzéle yangó afándaka na camp ya basodá !
la femme en question habite dans un camp militaire !

(124)
botélémákí libosó ya lopángo na bangó
vous étiez debout devant leur parcelle

(125)
bazalákí kosakana pembéni ya prince.
ils jouaient près de la route asphaltée

Enfin, lorsque le patient est un adverbe (*áwa, kúná, pembéni, penepene, ...*) le complément circonstanciel de lieu n'est précédé d'aucune préposition.

(126)
yáka áwa !
viens ici !

(127)
longwá kúná !
quitte là !

(128)
apúsání penepene
il s'est approché

Un cas particulier de ces compléments concerne les verbes de mouvement. Il s'agit notamment des verbes suivants :

Lingála	Français
kokende	partir
koyá	venir
koúta	venir de
kokóma	arriver
kokita	descendre
komata	monter
kopumbwa	voler

Souvent, ils élient la préposition *na* parce qu'ils contiennent déjà le sens de cette préposition dans leur propre champ sémantique.

(129)
mamá akeí na zándó → mamá akeí zando
maman est partie au marché

(130)
Kabungu aútí na mosálá → Kabungu aútí mosálá
Kabungu vient du travail

7.4.11. LE COMPLÉMENT CIRCONSTANCIEL DE TEMPS

Le complément circonstanciel du temps est constitué d'un mot, d'un groupe de mots ou d'une proposition relative indiquant le temps, précédés par la préposition *na*. Les mots de temps les plus fréquents sont :

leló	aujourd'hui	mokolo	jour
lóbí	hier ou demain	póso	semaine
tóngó	matin	sánzá	mois
midí	midi	mvúla	année
pókwa	soir	tángo	quand
butú	nuit	ér	heure

sima-na-lóbí	avant-hier ou	minítí	minute
	après-demain	segóndí	seconde

(131)
bafungolaka porte na butú
ils ouvrent la porte la nuit

(132)
alíákí na midí
il a mangé à midi

Il arrive que la préposition soit élidée.

(133)
match ezá sima-na-lóbí
le match est pour après-demain

(134)
okomela kisi óyo tóngó, midí, pókwa
tu prendras ce médicament matin, midi, soir.

7.4.12. LE COMPLÉMENT CIRCONSTANCIEL DE CAUSE

Le complément circonstanciel de cause est constitué d'un syntagme précédé par la préposition *(m)pó*, *(m)pó na*, *likoló ya/na*, indiquant la cause de l'action.

(135)
babengání biso pó na mbóngo ya minerval
on nous a chassés à cause du minerval

(136)
abétí yé pó afíngákí mamá na bángó
il l'a frappé parce qu'il a insulté sa mère

(137)
akwéyá likoló ya matólo
il a fait faillite à cause de flatteries

(138)
abóyá yó likoló na yé
il a rompu avec toi pour elle

7.4.13. LE COMPLÉMENT CIRCONSTANCIEL DE MANIÈRE

Le complément circonstanciel de manière est constitué d'un syntagme adverbial qui n'est pas nécessairement précédé par la préposition *na*, mais qui indique la manière dont l'action se déroule. Les adverbes les plus fréquents sont :

malémbe	lent	míngi	nombreux	makási	fort
mbángu	course	ebelé	beaucoup	lokósó	gloutonnerie
nkó	exprès	nokí	vite	pósá	désir
	(péjoratif)				

(139)

nátoka néti moto azóliá na lokósó

Je transpire comme quelqu'un qui mange goulument

(Fere Gola, 2009, chanson « 3^{ème} doigt »)

(140)

azóngí mbángu na ndáko

Il est rentré vite à la maison

La manière est aussi exprimée par des adverbes obtenus par reduplication : *malémbemalémbe*, *mbángumbángu*, *likolikoló*, *sésé*, *móimói*,...

(141)

totámbólákí malémbemalémbe

nous avons marché lentement

7.5. LE SYNTAGME VERBAL

La morphologie verbale en lingála décrite dans le chapitre précédent a révélé que le verbe à l'infinitif est constitué d'un préfixe *ko-*, d'un radical verbal, d'une finale et, éventuellement, d'un ou plusieurs suffixes dérivationnels.

Les verbes non dérivés sont ceux qui n'ont pas de suffixes dérivationnels, aussi bien de manière productive que non productive. La structure canonique du radical est du type CVC. On rencontre en faible occurrence les différentes structures suivantes : VC, CV, SVC, CVS, C ou S (C : consonne ; V : voyelle ; S : semi-voyelle).

CVC	VC	CV	SVC	CVS	C	S
kosála ko-sál-a faire, travailler	koúta ko-út-a venir de	kolía ko-lí-a manger	koyóka ko-yók-a entendre, écouter	kobóya ko-bóy-a refuser	kozwa ko-zu-a obtenir	koyá ko-yá-a venir
kobénga ko-béng-a appeler	koúmba ko-úmb-a slalomer, feindre	kotía ko-tí-a mettre	koyéba ko-yéb-a connaître, savoir	kotéya ko-téy-a éduquer, prêcher	koba ko-b-a dépasser la mesure	kowá ko-wá-a mourir
kongala ko-ngal-a briller	koáka ko-ák-a tousser fortement		ko-wun-a bouder	ko-kwéy-a tomber	koswá ko-sú-a mordre	

Les verbes peuvent être repartis en trois sous-classes : les verbes transitifs, les verbes intransitifs et les verbes attributifs. Les verbes transitifs, en effet, sont ceux qui acceptent un ou plusieurs compléments du verbe afin d'exprimer complètement l'action dont il est question. Les verbes intransitifs sont ceux qui n'ont pas besoin de compléments pour exprimer l'action dont il est question : ils se suffisent donc à eux-mêmes. Les verbes attributifs sont ceux qui, par leur propre sémantisme, acceptent un complément du verbe qui qualifie le sujet. Il existe des verbes qui peuvent, dans un certain environnement syntaxique, se comporter comme transitifs, intransitifs ou attributifs.

La valence d'un verbe est sa capacité à accepter des compléments, y compris le sujet. Ainsi, les verbes monovalents n'acceptent que le sujet. Les verbes bivalents acceptent le sujet et un complément. Les verbes trivalents acceptent le sujet, plus deux compléments et les verbes quadrivalents acceptent le sujet et trois compléments. Ces différents compléments sont appelés des actants. Les circonstants, par contre, sont indépendants du verbe et décrivent le cadre dans lequel l'action du verbe se réalise. Les actants sont donc des compléments du verbe, tandis que les circonstants sont les compléments de la phrase.

En plus de différents compléments qui ont été décrits dans les précédents paragraphes, le suffixe dérivationnel présent dans un verbe forme, avec le complément qui lui est destiné, un complément global appelé complément suffixal.

Le syntagme verbal est formé par le verbe et ses différents compléments. Dans le tableau ci-après, les syntagmes verbaux des propositions concernées sont indiqués dans la colonne de droite :

Proposition	Syntagme verbal
(142)	
mamá amemí mwána	amemí mwána
Ø-mamá a-mem-í mo-ána	Ø-mamá a-mem-í mo-ána
CL1A-maman 3SG-porte-PERF1 CL1-enfant	CL1A-maman 3SG-porte-PERF1
Maman porte l'enfant	CL1-enfant
	elle porte l'enfant
(143)	
mokonzi apésí mitíndo	apésí mitíndo
mo-konzi a-pés-í mi-tíndo	a-pés-í mi-tíndo
CL1A-chef 3SG-donne-PERF1 CL1-ordre	3SG-donne-PERF1 CL1-ordre
le chef a donné les ordres	il a donné les ordres

Proposition

Syntagme verbal

(144)

tatá abikí na liwá
 Ø-tatá a-bík-í na li-wá
 CL1A-papa 3SG-être sauvé-PERF1 PRÉP
 CL5-mort
 papa a échappé à la mort

abikí na liwá
 a-bík-í na li-wá
 3SG-être sauvé-PERF1 PRÉP CL5-
 mort
 il a échappé à la mort

(145)

Kabongo akólá na Kingasani
 Kabongo a-kól-á na Kingasani
 Kabongo 3SG-grandir-PERF2 LOC
 Kingasani
 Kabongo a grandi à Kingasani

akólá na Kingasani
 a-kól-á na
 Kingasani
 3SG-grandir-PERF2 LOC Kingasani
 il a grandi à Kingasani

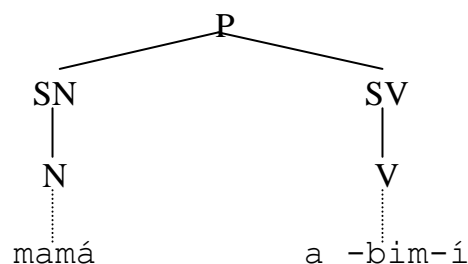
Les compléments du verbe sont dans un ordre contraignant dans le syntagme verbal : le changement d'ordre peut amener au changement du contenu sémantique du syntagme ou encore à une expression agrammaticale. Les compléments du verbe viennent toujours après le verbe. Dans le cas d'un verbe trivalent, le complément correspondant au bénéficiaire précède le complément correspondant au patient. Comme signalé plus haut, les circonstanciels sont antéposables, alors que les directs ne le sont pas.

Les différentes structures du syntagme verbal vont être décrites dans les paragraphes qui suivent. Les compléments du verbe peuvent être des syntagmes nominaux, pronominaux, adverbaux ou des attributs.

7.5.1. STRUCTURE 1 : LE VERBE INTRANSITIF (SANS COMPLÉMENT)

(146)

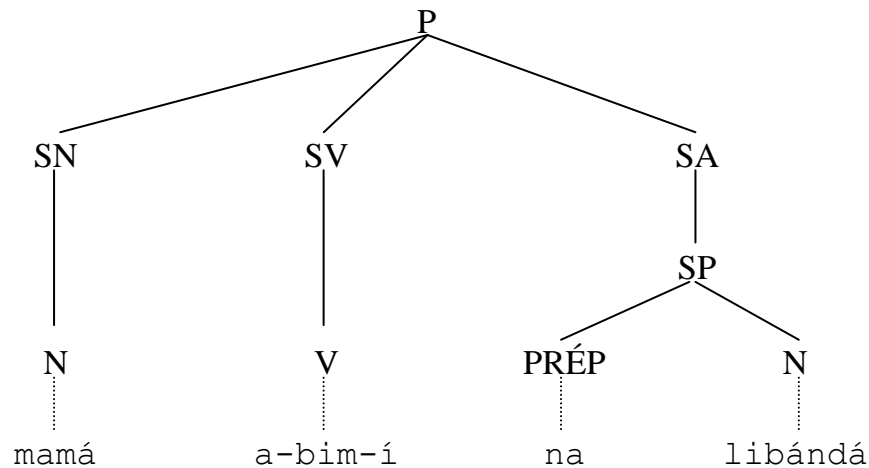
mamá abimí
 mamá a-bim-í
 maman 3SG-sortir-PERF1
 maman est sortie



7.5.2. STRUCTURE 2 : LE VERBE INTRANSITIF + UN COMPLÉMENT INDIRECT À POSITION FIXE

(147)

mamá abimí na libándá
 mamá a-bim-í na libándá
 maman 3SG-sortir-PERF1 PRÉP dehors
 maman est sortie dehors



Strictement parlant, les verbes de mouvement sont des verbes intransitifs, donc ils sont en principe toujours suivis de la préposition *na* précédant le syntagme nominal indiquant le lieu de départ ou de destination.

(148)

Tatá aúťí na mosálá
 Tatá a-út-í na mosálá
 père 3SG-venir de-PERF1 PRÉP travail
 Papa vient du travail

(149)

okèí na wenze
 o-kè-í na Ø-wenze
 2SG-partir-PERF1 PRÉP CL9-marché
 Tu pars au marché

(150)

amatí na bísí
 a-mat-í na Ø-bísí
 3SG-monter-PERF1 LOC CL9-bus
 Il est monté dans le bus

Les locuteurs n'utilisent pas toujours cette préposition, laissant croire que le complément qui suit est un complément direct, alors qu'il s'agit bel et bien d'un complément circonstanciel de lieu.

(151)
 tatá aútí mosálá
 Ø-tatá a-út-í mosálá
 CL1A-père 3SG-venir de-PERF1 travail
 papa vient du travail

(152)
 okeí wenze
 o-ke-í Ø-wenze
 2SG-partir-PERF1 CL9-marché
 tu pars au marché

(153)
 amatí bisi
 a-mat-í Ø-bisi
 3SG-monter-PERF1 CL9-bus
 il est monté dans le bus

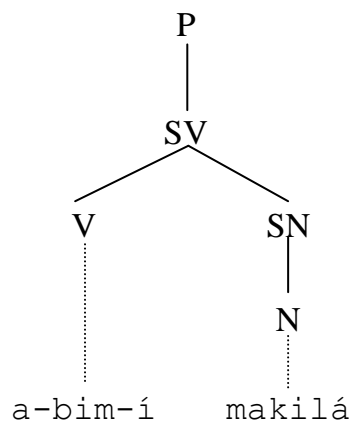
7.5.3. STRUCTURE 3 : VERBE INTRANSITIF + UN COMPLÉMENT DIRECT INTERNE

Certains verbes sont normalement intransitifs. D'autres verbes sont générés à partir de ceux-ci, par affectation d'un substantif complément désignant une action verbale spécifique. Ils deviennent ainsi transitifs grâce à ce substantif, qui est appelé complément interne. L'absence de ce complément interne annule cette transformation. L'ensemble verbe+complément fonctionne comme un mot composé. Comme vu plus haut, la forme passive n'implique pas le suffixe passif *-am-*. Ces verbes correspondent eux-mêmes à une sorte de passivité, puisque le sujet de l'action n'en est pas l'agent. L'agent est donc le complément interne.

(154)
 kobima → kobima makilá ; kobima miyoyo
 sortir sortir du sang sortir la morve

(155)
 abimí
 a-bim-í
 3SG-sortir-PERF1
 il est sorti

(156)
 abimí makilá
 a-bim-í makilá
 3SG-sortir-PERF1 sang
 Sujet-prédicat (-bimí + makilá)
 il est sorti du sang (le sang lui sort)

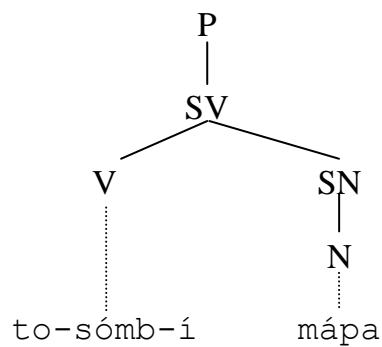


(157)
 abébí nzóto
 a-béb-í nzóto
 3SG-être abîmé-PERF1 corps
litt. il est abîmé le corps (son corps est abîmé)

7.5.4. STRUCTURE 4 : VERBE TRANSITIF + UN COMPLÉMENT DIRECT LIBRE

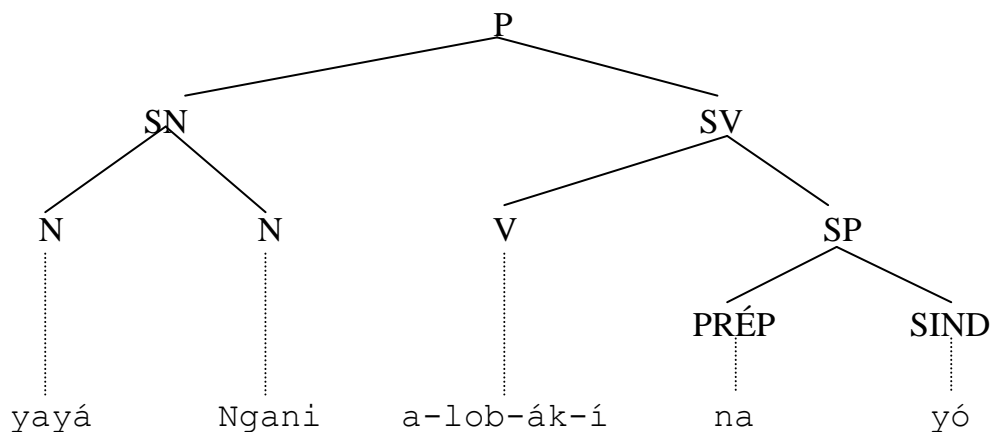
Il s'agit donc d'un complément bien distinct, dont la commutation avec un autre complément ne modifie pas le sens de l'action. Le verbe est bivalent : il reçoit le sujet et un complément. Ce complément se place toujours après le verbe.

(158)
 tosómbí mápa
 to-sómb-í mápa
 1PL-acheter-PERF1 pains
 nous avons acheté des pains



(159)

yayá Ngani àlobákí na yó
 yayá Ngani a-lob-ák-í na yó
 grand Ngani 3SG-dire-PREFIN-PASS1 PRÉP toi
 grande-sœur a dit à toi
 grande-sœur Ngani t'a dit

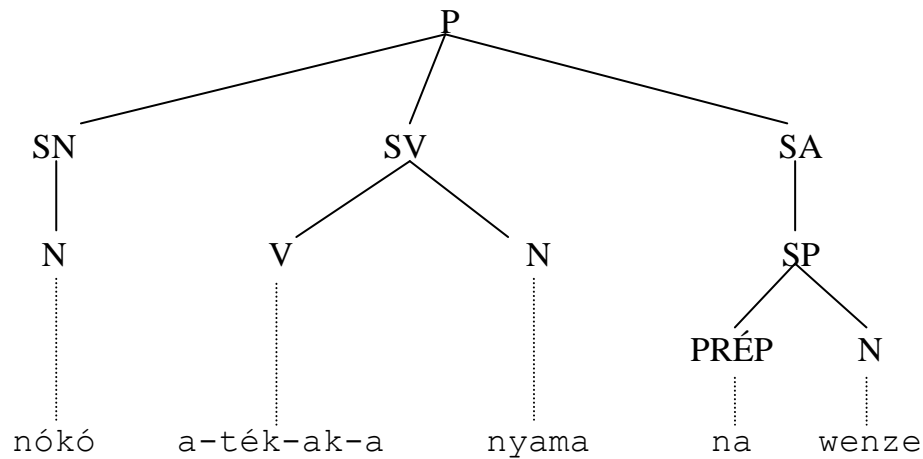


7.5.5. STRUCTURE 5 : VERBE TRANSITIF + UN COMPLÉMENT DIRECT +CIRCONSTANCIEL

Cette structure ressemble à l'une de deux structures précédentes, avec en plus un complément circonstanciel qui est précédé par la préposition *na*. Le complément direct se place après le verbe et précède le circonstanciel, si celui-ci se place après le verbe.

(160)

nókó atékaka nyama na wenze.
 nókó a-ték-ak-a nyama na wenze.
 oncle 3SG-vendre-PREFIN-HAB1 viande PRÉP marché (superette)
 l'oncle vend (habituellement) de la viande au petit marché



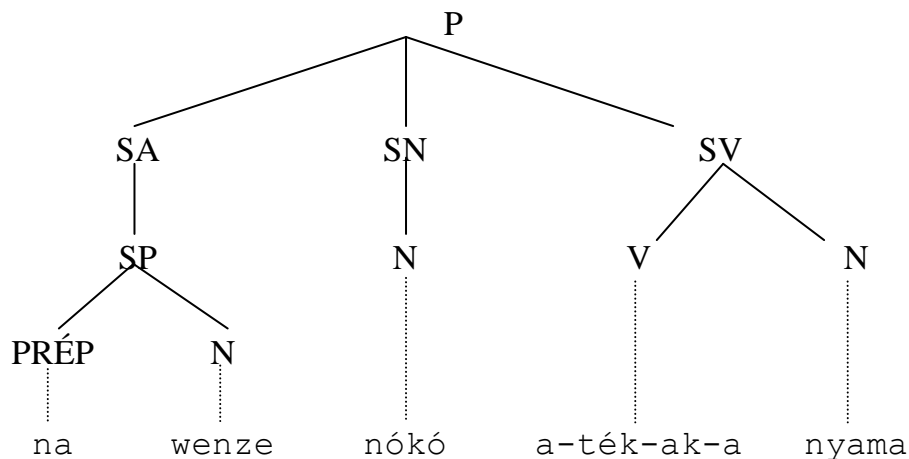
(161)

na wenze nókó atékaka nyama.

na wenze nókó a-ték-ak-a nyama.

LOC marché (superette) oncle 3sG-vendre-PREFIN-HAB1 viande

au petit marché l'oncle vend (habituellement) de la viande



Malgré le fait que le circonstanciel soit antéposable, la phrase devient ambiguë si l'on tente de le placer entre le verbe et le complément direct. Le substantif complément direct risque d'être considéré comme faisant partie du syntagme nominal du circonstanciel.

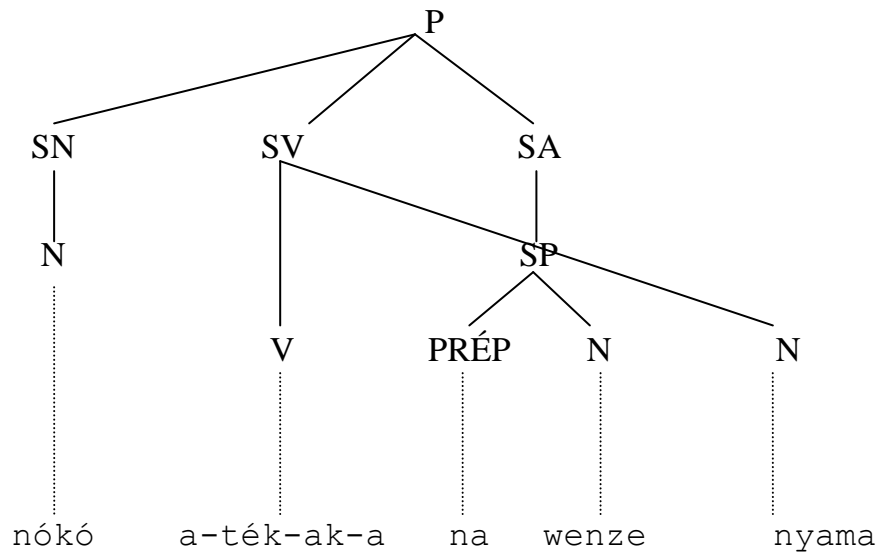
(162)

nókó atékaka na wenze nyama.

nókó a-ték-ak-a na wenze nyama.

oncle 1sG-vendre-PREFIN-HAB1 PRÉP marché (superette) viande

l'oncle vend (habituellement) au petit marché de la viande

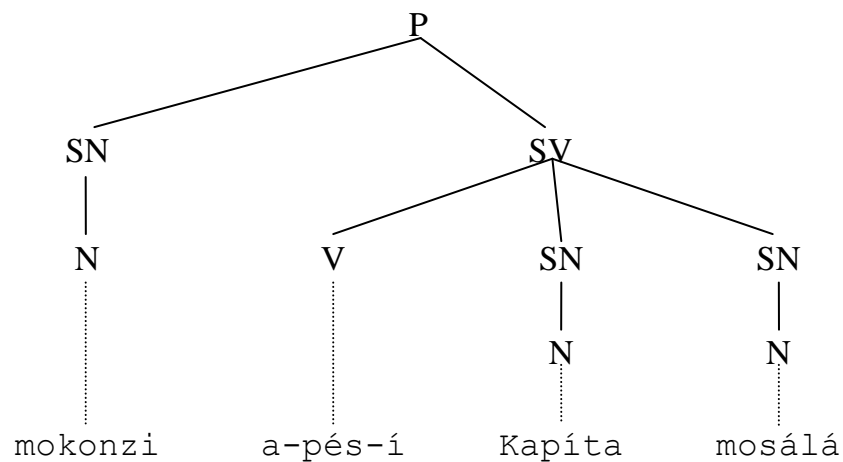


7.5.6. STRUCTURE 6 : VERBE TRANSITIF + 2 COMPLÉMENTS DIRECTS

Certains verbes transitifs peuvent être trivalents : ils peuvent accepter deux compléments directs. Le premier objet, placé après le verbe, désigne le destinataire ou le bénéficiaire de l'action et le deuxième complément, placé après le premier complément, désigne le patient ou l'objet de destination (Mukash 2004 : 43, Nzanga 1991 : 218).

(163)

mokonzi apési kapíta mosálá
 mokonzi a-pés-í kapíta mosálá
 patron 3SG-donner-PERF1 chef d'équipe travail
 le patron a donné du travail au chef d'équipe

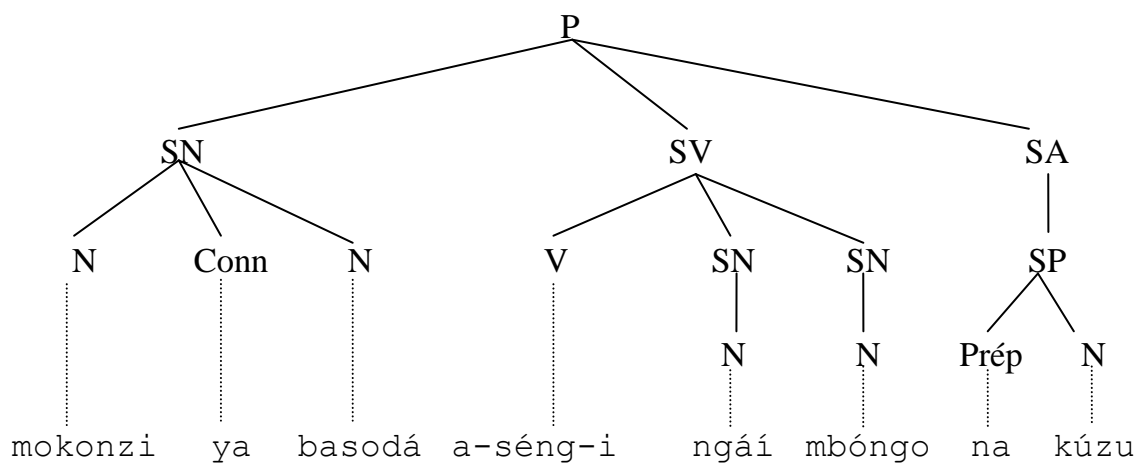


7.5.7. STRUCTURE 7 : VERBE TRANSITIF + 2 COMPLÉMENTS DIRECTS+ CIRCONSTANCIEL

Cette structure ressemble à la structure précédente, avec un complément circonstanciel en plus, qui est précédé par la préposition *na*. Les compléments directs se placent après le verbe selon l'ordre contraignant prévu et tous les deux précèdent le circonstanciel, si celui-ci se place après le verbe.

(164)

mokonzi ya basodá aséngí ngái mbóngo na kúzu
 mokonzi ya basodá a-séng-i ngái mbóngo na kúzu
 officier 3SG-demander-PERF1 moi l'argent en cachette
 l'officier me demande de l'argent en cachette (*litt. l'officier demande moi l'argent en cachette*)



7.5.8. STRUCTURE 8 : LES VERBES DÉRIVÉS

Les structures de verbes dérivés seront développées dans le chapitre suivant.

7.6. LA COMPOSITION

7.6.1. DÉFINITION

La composition consiste à combiner deux ou plusieurs termes qui existent séparément en lingála. Par cette combinaison, ils constituent un nouveau terme qui peut ne pas avoir de relations sémantiques avec les termes le formant. La composition peut donner des mots reliés (165-170), ou bien détachés, mais que la collocation atteste comme nouveau sémantisme (171-172). En général, les termes composés sont des contractions des syntagmes nominaux ou verbaux.

(165)
 (mwána)_N, (petról)_N → (mwána-petról)_N
 (enfant) (pétrole) → *litt. enfant-pétrole* (le vendeur ambulant de pétrole)

(166)
 (mwána)_N, (mwási)_N → (mwána mwási)_N
 (enfant), (femelle) → *litt. enfant-femelle* (fille)

(167)
 (kangá)_V, (moyíbi)_N → (kangá-moyíbi)_N
 (attrape), (voleur) → *litt. attrape-voleur* (fil barbelé)

(168)
 (tómbólá)_V, (bwáká)_V → (tómbólá-bwáká)_N
 (soulève) (jette) → *litt. soulève-jette* (friperie)

(169)
 (míngi)_{adv} → (míngimíngi)_{adv}
 (nombreux) → *litt. nombreux nombreux* (souvent)

(170)
 (mái)_N → (máimái)_{adv}
 l'eau → *litt. l'eau l'eau* (humide, dilué)

(171)
 (ndáko)_N, (ya)_{CONN}, (Nzámbé)_N → (ndáko ya Nzámbe)_N
 (maison), (de) (dieu) → *litt. maison de Dieu* (temple)

(172)
 (Lobóko)_N, (ya)_{CONN}, (mwási)_N → (lobóko ya mwási)_N
 (bras) (de) (femelle) → *litt. bras femelle* (gauche)

Dans ce travail, je décris les différentes compositions attestées en lingála et la méthodologie qu'un terminologue peut suivre pour générer des termes par composition.

7.6.2. LA COMPOSITION NOM-NOM

Pour générer un nouveau terme, des locuteurs de lingála peuvent mettre ensemble deux noms (déverbatifs ou non).

(173)

mokáti+mbíla → mokáti-mbíla
coupeur + palmiers → coupeur de palmiers

(174)

tonga+mashíni → tonga-mashíni
aiguille + machine → aiguille à machine

(175)

tonga+mabóko → tonga-mabóko
aiguille + main → aiguille à main

(176)

epasola+kóni → epasola-kóni
brise+bois → hache, *litt. brise-bois*

(177)

mobongisi+radio → mobongisi-radio
réparateur + radio → réparateur de radio

(178)

bíkende+bízonga → bíkende-bízonga
qui partent + qui reviennent → aller-retour

(179)

tatá+mokonzi → tatá-mokonzi
père (monsieur)+chef → président

7.6.3. LA COMPOSITION NOM-DÉTERMINANT

(180)

mamá+mobimba → mamá-mobimba
mère + entière → femme adulte

(181)

mbwá+mabé → mbwá-mabé
chien + mauvais chien méchant

(182)

mbwá+libóma → mbwá-libóma

chien + fou → chien enragé

(183)

motéma + malámu → motéma-malámu

cœur + bon → quelqu'un de bien

7.6.4. LA COMPOSITION VERBE-NOM

La composition s'obtient aussi d'un verbe suivi d'un nom, aux deux temps suivants : impératif (etíndá) ou perfectif 2 (eleká-etíkálá).

a) *V:impératif-.N*

(184)

kangá+ moyíbi → kangá-moyíbi

attrape+voleur → fil barbelé

(185)

kangá + journée → kangá-journée

ferme + journée → sorte de gros pain

(186)

kangá + lopango → kangá-lopángo

clôture + parcelle → pré-dot

(187)

bómbá + sekélé → bómbá-sekélé

garde + secret → sorte de panier en plastique avec couvercle.

(188)

béndá + bilílí → béndá-bilílí

tire + images → tire tes plans (celui qui anticipe)

b) *V:(perf2)eleká-kala-.N*

(189)

amélá + milangi → amélá-milangi

elle a bu + bouteilles → stérile

(190)

akátá + singa → akátá-singa

il a coupé + corde → insoumis

(191)

abomá + Lumumba → abomá-Lumumba

il a tué + Lumumba → traître

c) *V:(comportement)eleká-pene-.N*

(192)

akúfa + lóbí → akúfa-lóbí

(il mourra demain) → moribond

7.6.5. LA COMPOSITION PAR RÉDUPLICATION

Plusieurs déterminants (adjectifs ou adverbes) sont générés par réduplication d'un nom ou d'un déterminant.

(193)

mái (eau) → máimái (humide, dilué)

(194)

butú (nuit) → butúbutú (nuitamment)

(195)

káti (entre, intérieur) → katikáti (milieu, moitié)

(196)

likoló (au-dessus) → likolólikoló (superficiellement)

(197)

malémbe (lent) → malémbemalémbe (lentement)

7.6.6. LA COMPOSITION VERBE-VERBE

La composition verbe-verbe est souvent une composition du type impératif-impératif (etíndá-etíndá) ou comportement-comportement (ezalela-ezalela).

a) *impératif-impératif (etíndá-etíndá)*

(199)

tómbólá + bwáká → tómbólá-bwáká
soulève + jette → friperie

(200)

kótá + poná → kótá-poná
entre + choisis → éventail de choix

(201)

bénda-bíka → bénda-bíka ¹
tire + laisse → terrible

(202)

kébá + kébá → kébá-kébá
attention + attention → prudence élevée

b) *comportement - comportement (ezalela-ezalela)*

Il existe aussi une forme de composition où le terme généré est une phrase dont les verbes sont au tiroir *comportement (ezalela)*, troisième personne singulier ou pluriel. Cette composition est souvent utilisée pour indiquer le caractère sans limite d'un agent dans l'engagement à faire une action.

(203)

apésa+atála+té → apésa-atála-té
il donne + il regarde + NÉGATEUR → généreux

(204)

amela-alángwa-té
il boit +il s'enivre+ NÉGATEUR → buveur

¹ Il s'agit d'une expression empruntée du kikongo.

7.6.7. LES HYPOSTASES

Comme l'écrit Kabuta (2003 : 138),

on entend par hypostase de la transposition d'un mot appartenant à une catégorie grammaticale quelconque ou d'une phrase vers la catégorie des noms.

L'hypostase est donc comprise ici comme étant une expression plus ou moins longue (une phrase) qui est utilisée par des locuteurs comme un nom composé (Barbaud 2009 : 235-236).

(205)

tíá + motó + bákata → tíá-motó-bákata

mets + tête + qu'ils coupent (mets la tête qu'on coupe) → audace

(206)

mbwá + akátá + singa → mbwá-akátá-singa

chien + il a coupé + corde (le chien qui a coupé la corde) → insoumis

(207)

féti + ya + bato + ya + mabandi → féti-ya-bato-ya-mabandi

Fête + de + humains + de + calvitie (la fête des chauves) → attachement durable à une lutte

(208)

fwa-kú-mpútu → fwa-kú-mpútu

mourir + en + Europe (Litt. *mourir en Europe*) → (celui qui tient à émigrer en Europe / celui qui a émigré en Europe et qui ne donne plus de ses nouvelles)

(209)

libúlú + ezángá + súka → libúlú-ezángá-súka

puits + sans + fin (Litt. *le puits sans fin*) → quelqu'un qui a beaucoup de ressources.

7.7. L'ADAPTATION MORPHOPHONOLOGIQUE DES COMPOSITIONS SAVANTES

7.7.1. LES COMPOSITIONS SAVANTES

Dans les disciplines scientifiques, il arrive souvent qu'un terme soit le même dans plusieurs langues, chaque langue l'adaptant de façon morphologique et phonologique. Il est difficile dans ce cas de parler d'emprunt : il s'agit d'un terme dérivé que le chercheur à l'origine du concept a construit sur base d'affixes ou d'un radical d'une langue prise comme source de terminologie par l'ensemble de la communauté scientifique. Ceci est souvent le cas du grec ancien, du latin et actuellement de l'anglais.

Je vais illustrer cette situation par l'exemple d'un élément chimique découvert par Lavoisier au 18^{ème} siècle. Comme il avait vu que ce gaz générait de l'eau au contact de l'air, il le nomma en se référant au grec $\upsilon\delta\omega\rho$ (eau), et $\gamma\epsilon\nu\nu\alpha\omega$ (engendrer) et en attachant les deux expressions grecques. Phonologiquement, le terme grec $\upsilon\delta\omega\rho$ - $\upsilon\delta\rho\omicron\varsigma$ donne *hydro* et le radical $-\gamma\epsilon\nu-$ donne *gène*. Ainsi, Lavoisier, en français, appela l'élément qu'il venait de découvrir du nom de *hydrogène*. Les Anglais utilisèrent le même terme, l'orthographiant et le prononçant en Anglais : *hydrogen*. Les Italiens firent de même : *idrogeno*. Les terminologues tanzaniens l'appelèrent en Kiswahili : *hidrojeni* (Tuki 1990); les terminologues en lingála: *idrojéni*¹.

Le lingála utilise également ce mécanisme en ce qui concerne la dénomination des «êtres» scientifiques.

(210)

telefóni, radío, lotilíki, foní, tekiníki

Actuellement, c'est plutôt l'anglais qui fournit des termes de base pour réaliser ces compositions savantes.

(211)

SMS, lowbat, internet, blútúf, podcast, kompyúter, flash, skán

Parfois, il ne s'agit que de noms d'individus ou de lieux.

¹ Proposé par Diambu Mbika Papi (2001). Les termes de chimie proposés par Diambu ont été publiés comme entrée dans les deux dictionnaires de Kawata (2003 ; 2004)

(212)
sakómbi, vólt, grám,

Cette tendance est systématisée dans le cadre de ce travail en ce qui concerne les noms des éléments et des molécules chimiques.

7.7.2. L'ADAPTATION MORPHOPHONOLOGIQUE

Pour une meilleure intégration dans le lexique du lingála, ces mots subissent une adaptation morphophonologique, aussi bien pour les emprunts que les compositions savantes. Chaque langue dispose d'une panoplie de techniques pour atteindre cette adaptation. En ce qui concerne le lingála, elles sont largement décrites dans la littérature (Mudimbe et al. 1977, Vatomene 1983, Edema 2008).

Ces techniques décrivent les habitudes des locuteurs en matière d'adaptation. Ceci me permet d'affirmer donc que le terminologue doit s'adapter à la morphologie et à la phonologie du lingála. Je vais décrire en détail l'adaptation morphophonologique en lingála dans la quatrième partie de cette thèse, au chapitre relatif à la terminologie des atomes et des molécules.

Certaines techniques n'étaient pas utilisées par les locuteurs du lingála dans le passé, mais le sont actuellement, comme par exemple, en ce qui concerne les voyelles nasales.

(213)
bán, pón, mwayén

Dans le passé, les locuteurs avaient aussi tendance à remplacer systématiquement [r] par [l]. Actuellement, on emploie aussi [r].

(214)
merci → melesi → mersi
docteur → dokotólo → dokter

Le son [ʃ] était remplacé par [s], ce qui n'est plus le cas. [ʃ] s'emploie presque systématiquement.

(215)
machine → masíni → mashíni
chemise → simísi → shemíz

Les consonnes qui se suivent ou les consonnes finales acceptent souvent l'insertion d'une voyelle, ou encore que l'on ajoute des consonnes supplémentaires. Il

s'agit de phénomènes de réduction phonétique, d'allongement, de substitution ou de fusion.

(216)

bus → bísi
classe → kelási → klási
sucre → sukáli
soldat → sodá
diable → zábolo
milk → miliki
avocat → savoká
ananas → ananási
l'heure → lér
hôpital → lopitálo

Ces nouvelles tendances en *lingála ya Kinshasa*, tout comme dans les autres langues du Congo, comme le confirme Kabuta (1998) sont à mettre sur le compte de la fréquentation de l'école et du prestige lié à la connaissance du français. Ces facteurs poussent les locuteurs à prononcer les mots d'origine française de la manière la plus correcte possible, même si les difficultés au niveau d'habitudes phonatoires les empêchent parfois de prononcer certains sons du français comme [y], [ø], [œ]. Les locuteurs du lingála utilisent plutôt [i], [e], [ɛ].

(217)

bureau → biró
bleu → blé
docteur → dokter
chauffeur → shofér

7.8. LA PHRASE COMPLEXE

En lingála, les phrases complexes se retrouvent dans les différentes structures suivantes : la juxtaposition, la coordination, la subordination et la relativisation.

7.8.1. LA JUXTAPOSITION

Mukash (2004 : 115) définit la juxtaposition comme suit :

Dans le cas de la juxtaposition, deux propositions viennent l'une à la suite de l'autre

sans un terme explicitant les rapports et le type de relations qui lient les deux structures phrastiques combinées...

Mukash identifie les combinaisons suivantes :

- La succession pure et simple
- La succession d'un verbe de mouvement avec un autre verbe à l'infinitif
- La juxtaposition à partir d'un terme pivot à double statut fonctionnel
- La chaîne verbale

a) La succession pure et simple

La succession pure et simple obéit à une certaine logique sémantique.

(218)

nakoyá lóbí epái na yó, nakolíà epái na yó.
je viendrai demain chez toi, je mangerai chez toi.

b) La succession d'un verbe de mouvement avec un autre verbe à l'infinitif

Tel que Mukash (2004 : 116-117) l'affirme à raison, les constructions où les verbes de mouvement sont utilisés comme auxiliaires suivis par un autre verbe à l'infinitif

relèvent des relations de subordination où l'infinitif est une proposition subordonnée rattachée à la principale directement par un mécanisme qui relève de la parataxe, [et] la conjonction de subordination exprimant le but est élidée...Là où le verbe de mouvement est un auxiliaire, il exprime dans la même langue l'aspect inchoatif ou inceptif et n'autorise pas l'insertion du subordonnatif.

Subordination : Le verbe de mouvement+infinitif

(219)

tokokende kolála na matánga
nous irons dormir au deuil

La subordination est attestée par le fait que l'on peut insérer la conjonction de subordination qui a été élidée :

(220)

tokokende **pó na** kolála na matánga
nous irons pour dormir au deuil

Par contre, l'aspect inchoatif dans l'exemple suivant ne permet pas l'insertion de la conjonction de subordination *pó na*.

(221)

nakómí kozónɡa mbóka
je m'apprête à rentrer au pays

L'insertion de la conjonction génère une autre phrase avec un contenu sémantique différent.

(222)

nakómí pó na kozónɡa mbóka
je suis arrivé pour rentrer au pays

En conclusion, cette analyse montre que cette structure n'est pas une juxtaposition, mais soit une subordination, soit un tiroir de conjugaison verbale fléchie pure et simple.

c) *La juxtaposition à partir d'un terme pivot à double statut fonctionnel*

Des verbes comme voir, entendre, trouver, laisser, admettent un complément qui fonctionne en même temps comme le sujet du verbe suivant. Mukash le qualifie de juxtaposition de type particulier, dans la mesure où le complément du premier verbe est aussi le sujet du deuxième verbe. Ce terme complément-sujet est appelé pivot.

(223)

totíkí **batatá** bazálí kobimisa bakíti libándá
nous avons laissé, les hommes sont en train de sortir les chaises

Le terme *batatá* est le pivot de cette phrase, puisqu'il est le complément du premier verbe (totíkí **batatá**) et il est le sujet du deuxième verbe (**batatá** bazálí kobimisa bakíti libándá).

Cette construction peut aussi être considérée comme une subordination complétive sans marque spécifique. La question SN + V + NINI ? permet d'identifier la proposition complétive. totíkí nini ? La réponse est : **batatá** bazálí kobimisa bakíti libándá. Cette construction est donc une subordination où

«la relation entre la proposition principale et la subordonnée n'a pas besoin d'être marquée» (Mukash 2004 : 117).

d) La chaîne verbale

Il arrive qu'une succession d'évènements soit engagée de manière consécutive par un seul agent. Il s'agit donc de la chaîne verbale constituée de *propositions juxtaposées, toutes affirmatives, avec un même sujet* (Mukash 2004 : 117).

(224)

basodá bayéí, balukí yé, bakangí yé, bakeí na yé.
les militaires sont venus, l'ont cherché, l'ont arrêté, l'ont emmené.

Ces juxtapositions peuvent aussi être simplifiées, si le verbe de la première action est faible et que le verbe de la deuxième action est trivalent, pourvu que le sens de ce deuxième verbe puisse contenir l'action précédente.

(225)

tatá na bangó akamátí mbóngó apésí basodá.
leur père a pris l'argent et l'a donné aux militaires.

Le verbe *kokamata* est faible. Il peut tomber sans affecter le sens de la phrase, étant donné que le verbe trivalent *kopésa* peut supporter le destinataire et l'objet de la destination comme deux compléments.

(226)

tatá na bangó apésí basodá mbóngó.
leur père a pris l'argent et l'a donné aux militaires.

7.8.2. LA COORDINATION

Dans le cas de la coordination, écrit Mukash (2004 : 120),

la proposition B est reliée à la proposition A à l'aide d'un relateur, une conjonction de coordination. La coordination unit des propositions qui, sur le plan fonctionnel, jouent un même rôle dans une phrase donnée. Le rapport généralement exprimé sont l'addition, l'alternative, la restriction et la conclusion.

En lingála on distingue la coordination additive, alternative, restrictive et conclusive.

a) La coordination additive

Le relateur *pé* est placé entre les deux propositions. La phrase résultante est donc la somme des actions énumérées.

(227)
okoyá pé okozóngá.
tu vas venir et tu vas retourner.

Pour de raisons emphatiques, le relateur peut être placé à la fin de la deuxième proposition :

(228)
okoyá, okozóngá pé.
tu vas venir, tu vas retourner aussi.

La coordination additive peut aussi n'utiliser qu'une pause pour marquer la coordination.

(229)
nákoyémba, nákolela, Congo ekeí wápi?
je chante, je pleure, où va le Congo ?
(Siatula, 2005, *Chanson populaire «Nákoyemba nákolela»*)

b) La coordination alternative

La coordination alternative met en jeu deux ou plusieurs propositions, séparées par des pauses ; l'avant-dernière et la dernière proposition sont reliées par le relateur *tó* ou *tó pé*. Toutes les propositions peuvent aussi être séparées chaque fois par *tó*. Il s'agit d'un choix alternatif ou exclusif.

(230)
náyá tó óyá?
Que je vienne ou que tu viennes ?
(Werrason, 2010, *chanson « Temps présent »*)

(231)

Nyama óyo ekúfá míso **tó** ebúkáná **tó** ezalí na mpótá **tó** na mosópi na loposo **tó** na makwánza **tó** na mapaka, bosengélí té kopésa Yehova mókó na yangó.

Un animal aveugle, ou ayant une fracture, ou une entaille, ou une verrue, ou des dartres, ou la teigne, vous ne devez présenter aucun de ceux-là à Jéhovah.

(*Balevi 22:22, Bible Témoins de Jéhovah*)

Le relateur peut aussi être utilisé comme marqueur d'une question interrogative à interrogation totale. Dans ce cas, il est placé à la fin de la question.

(232)

okoyá, **tó** ?
viendras-tu, ou bien ?

c) *La coordination restrictive*

Le champ d'action de la première proposition est restreint par la deuxième proposition. Cette restriction est exprimée au moyen du relateur *kasi*.

(233)

Ousmane, nakoyá na rendez-vous kasi nabóyí nákúta yó na mbánda.

Ousmane, je viendrai au rendez-vous, mais je ne veux te trouver avec la rivale.

(*Mayaula, 1994, chanson « Ousmane »*)

d) *La coordination conclusive*

La coordination conclusive relie deux ou plusieurs propositions, dont la dernière est la conclusion des précédentes. Cette dernière proposition est précédée par le relateur *yangó wáná, na boye*.

(234)

Mái ya Makélélé etóndákí, yangó wáná bandáko ezíndí.

L'eau de [la rivière] Makélélé a débordé [de son lit], c'est pourquoi les maisons sont inondées.

7.8.3. LA SUBORDINATION

Dans la subordination, les propositions sont dans un rapport hiérarchique où les propositions subordonnées dépendent de la proposition principale. Les deux types de propositions ne sont pas au même niveau fonctionnel dans la phrase. Mukash (2004 : 125) identifie trois types de propositions subordonnées : complétive, interrogative indirecte et circonstancielle.

la proposition subordonnée peut être introduite par un morphème relateur, marqueur de la subordination appelé dans la grammaire traditionnelle «conjonction de subordination». Le morphème en question est obligatoire ou facultatif selon les langues. Les relations de subordination peuvent aussi être marquées par la morphologie du verbe. Celui-ci peut se trouver par exemple à l'infinitif, au subsécutif ou au subjontif.

a) La subordonnée complétive normale

La proposition principale correspond souvent à un verbe énonciateur : *koloba*, *koyébisa*, *kofínga*... En *lingála ya Makanza*, la subordonnée complétive est précédée par les relateurs *ke* ou *'te*. En *lingála ya Kinshasa*, on emploie *ke* et *ke*, *ke* étant l'adaptation phonologique du *que* français qui est employé comme relateur. Il arrive souvent que ce relateur tombe sans que la phrase soit pourtant analysée comme une juxtaposition ou comme une coordination, même si sur le plan formel elle peut ressembler à une simple juxtaposition.

(235)
afíngí yé ke azalí elongi mabé
afíngí yé azalí elongi mabé
il l'a insulté qu'il est laid

(236)
nzele alobí ke nayébí movéma té
nzele alobí nayébí movéma té
la « meuf » me dit que je ne sais pas mentir
(Papa Wemba, 1995, chanson « *Kaokoko korobo* »).

(237)

masta ayébísí ngái ke nátíka momí yangó.
masta ayébísí ngái nátíka momí yangó.
mon pote m'a dit que je romps avec la nana en question.

b) La subordonnée complétive infinitive

Une autre forme de la proposition subordonnée complétive est celle formée par un verbe de la proposition principale pouvant être utilisé comme auxiliaire d'un autre verbe, qui est maintenu à l'infinitif (pour indiquer la réalisation du procès) ou au subjonctif pour marquer le potentiel.

(238)

bamarié balingí kokóta
les mariés veulent entrer
(Mukash 2004)

(239)

bamarié balingí bákóta
les mariés sont sur le point d'entrer

L'infinitif *kokóta* ou le potentiel *bákóta* sont des compléments du verbe *balingí* puisqu'à la question : Bamarié balingí níní? (les mariés veulent quoi?) la réponse est : kokóta (entrer) / bákóta (qu'ils entrent).

Le verbe *kolinga* peut aussi jouer le rôle de l'auxiliaire devant un verbe à l'infinitif ou au potentiel dans l'aspect inchoatif de la conjugaison. Dans ce cas, cette construction n'implique pas une proposition subordonnée, mais une phrase simple, où *kolinga* est un auxiliaire et le verbe qui suit est un auxilié. Tel est le cas de l'exemple suivant, pris chez Mukash (2004 : 129).

(240)

nalingí nákúfa
je suis sur le point de mourir

La structure *kolinga* + *infinitif* peut s'analyser comme une phrase simple, où l'infinitif est le complément, alors que la structure *kolinga*+*potentiel* peut s'analyser comme une phrase complexe, où le potentiel est une proposition subordonnée. Dans ce dernier cas, la conjonction de coordination *ke* est éliminée.

c) La topicalisation ou la montée du sujet

On parle de la topicalisation du sujet de la subordonnée complétive lorsque la proposition principale a un sujet postiche ou un sujet morphème zéro et que le sujet de la proposition subordonnée se déplace pour devenir le sujet de la proposition principale.

(241)

esengéli bakonzi bálobela likambo nakútánákí na yangó
na match ya Vita.

Il faudrait que les autorités parlent de ce que j'ai vécu lors du match de Vita.

(générique émission « Parlons-en », radio TopCongo)

(242)

bakonzi basengéli bálobela likambo nakútánákí na
yangó na match ya Vita.

les autorités doivent parler de ce que j'ai vécu lors du match de Vita.

Dans le langage parlé à Kinshasa, en lieu et place de la forme verbal *esengéli*, le locuteur utilise le terme *ílifó*, qui est l'adaptation phonologique de l'expression française *il faut*. Néanmoins, *esengéli* est utilisé dans le langage élaboré, aussi bien dans sa structure à sujet vide que dans sa forme après topicalisation. Dans l'exemple ci-dessus, le terme *bakonzi*, qui était le sujet du verbe *kolobela* de la deuxième proposition subordonnée, est devenu le sujet de la proposition principale et le préfixe verbal *ba-* est resté comme seul sujet de la proposition subordonnée. Il y a accord avec le genre (1-2) de *bakonzi*.

Il arrive aussi, sans que cela ait un incident sur le contenu sémantique de la phrase, que le verbe de la proposition principale garde son préfixe verbal du sujet vide tout en acceptant que le sujet de la proposition subordonnée se déplace devant la proposition subordonnée. Dans ce cas, la position du terme *bakonzi* est emphatique (Mukash 2004 : 132).

(243)

bakonzi esengéli bálobela likambo nakútánákí na yangó
na match ya Vita.

les autorités doivent parler de ce que j'ai vécu lors du match de Vita.

La dernière possibilité est celle où le déplacement du sujet vers la proposition principale correspond à la transformation du verbe de la proposition subordonnée dans sa forme à l'infinitif.

(244)

bakonzi basengéli kolobela likambo nakútánákí na yangó na match ya Vita.

les autorités doivent parler de ce que j'ai vécu lors du match de Vita.

d) La nominalisation

En lingála ainsi que dans plusieurs langues bantu, l'infinitif est à la fois une forme verbale que nominale. Dans une phrase complexe, cette forme peut servir de verbe de la proposition subordonnée, comme dans l'exemple suivant :

(245)

mwána alingí kosímba móto

l'enfant veut toucher au feu

La forme infinitive peut aussi fonctionner comme un nominal sujet :

(246)

bakolela na yó wáná ezópésá ngái kándá

tes pleurs m'énervent

Ou comme complément :

(247)

Nzámbe ayókí kolela ya mwási na ngái

Dieu a entendu les prières de ma femme.

Les infinitifs de certains verbes sont utilisés pour exprimer une fonction grammaticale, telle que l'origine temporelle ou vectorielle (*kobanda*, *kolongwa*), la comparaison (*koleka*), etc.

(248)

kobanda tóngó nalié elóko té.

depuis le matin, je n'ai pas mangé.

(249)

lopángo na bangó ezalí kolongwa na piké óyo tíí na nzeté óyo wáná

leur parcelle va de ce piquet jusqu'à cet arbre qui est là

(250)

Mado azalí kitóko koleka yé
Mado est plus belle qu'elle.

e) La subordonnée interrogative indirecte

La subordonnée interrogative indirecte est sélectionnée par des verbes tels que *kotúna* (demander, interroger), *koyéba* (savoir, connaître), ... L'interrogation peut être totale, partielle ou alternative. La conjonction de subordination utilisée dans ce cas est *sókí*, qui peut être répétée ou combinée à la conjonction de coordination *tó* dans le cas d'une interrogation alternative. Il arrive aussi qu'elle soit élidée.

(251)

natúní sókí mopáo azalí
je demande si le patron est là.

(252)

yó mókó oyébí sókí ya sóló, sókí ya lokutá
tu le sais toi-même si c'est vrai ou faux.

(253)

oyébí sókí azalí tó abimí ?
sais-tu s'il est là ou s'il est sorti ?

f) La subordonnée circonstancielle

La subordonnée circonstancielle exprime la cause, le but, le temps, la condition, etc.

Dans la phrase de subordonnée circonstancielle indiquant la cause, la proposition principale et subordonnée sont liées par les conjonctions *(m)pó* ou *likoló ya*.

(254)

babétí yé, pó yó ofíngákí bangó
on l'a frappé parce que toi tu les avais insultés

(255)

amóná makambo likoló ya koluka koyá Pótó.
il en a vu des choses à vouloir venir en Europe

Les conjonction *(m)pó na* et *likoló na* introduisent aussi le complément circonstanciel de cause, mais dans la phrase simple.

(256)
babétí yé pó na yó
on l'a frappé à cause de toi

(257)
akúfá likoló ya UDPS
il est mort à cause de l'UDPS

La circonstancielle du temps :

(258)
azalákí kosukola basáni tángo ngái nakómákí
il était en train de laver les assiettes quand je suis arrivé

(259)
nakopésa yó mbóngo tángo nakozóngá
je te donnerai l'argent quand je vais revenir

Dans le langage parlé, on utilise aussi le terme *ér* ou *lér*, qui est l'adaptation phonologique d'*heure* venant du français.

(260)
azalákí kosukola basáni ér ngái nakómákí
il était en train de laver les assiettes quand je suis arrivé

(261)
nakopésa yó mbóngo ér nakozóngá
je te donnerai l'argent quand je vais revenir

Le conditionnel est exprimé avec la conjonction *sókí*.

(262)
nakopésa yó mbóngo sókí nakozóngá
je te donnerais l'argent si je revenais

L'introduction de la phrase principale dans une construction conditionnelle :

(263)
sókí náyébaka, ndé osakání na molimo na ngái té.
si j'avais su, tu n'allais pas jouer avec mon âme

g) La relativisation

La proposition subordonnée relative peut jouer le rôle de déterminant d'un substantif, formant ainsi le syntagme nominal. Ce substantif est appelé antécédent. L'antécédent et la proposition relative sont reliés par la conjonction de subordination *óyo*, qui est d'ailleurs souvent éliminée dans le langage parlé, surtout lorsque la relative est un complément.

(264)

bato óyo bazalákí wáná, baliákí na tembe / bato
bazalákí wáná, baliákí na tembe
les gens qui étaient là ont mangé à fond

(265)

bafútákí bato óyo bakendékí marche/ bafútákí bato
bakendékí marche
ils ont payé les gens qui sont allés marcher.

7.9. CONCLUSION

À l'heure actuelle, très peu de travaux ont décrit la syntaxe du lingála et, dans ces travaux, souvent, c'est l'approche fonctionnelle qui a été privilégiée. Ce travail est le premier travail qui va en profondeur dans l'approche structurale en lingála en décrivant la grammaire syntagmatique, les arborescences, les structures du syntagme nominal, les structures du syntagme verbal, l'identification des compléments du verbe et de la phrase. Il permet de comprendre les éventuelles ambiguïtés structurales qui peuvent surgir dans la phrase en lingála. Grâce à l'analyse des stratégies utilisées par des locuteurs, ce travail apporte une solution par rapport à la désambiguïsation d'un discours élaboré en lingála.

Cette étude se justifie dans le cadre d'un travail de renforcement de capacité de la langue dans la mesure où les termes de spécialités à créer doivent veiller à s'insérer de manière harmonieuse dans la syntaxe de la langue pour que leur usage soit aisé pour les utilisateurs.

Cette étude a donc décrit l'enchâssement et l'ordonnancement des mots dans une proposition en lingála. En effet, la proposition en lingála est composée d'au moins un des syntagmes suivants : le syntagme nominal, pronominal, adverbial, connectif, verbal, circonstanciel ou le négateur *té*. La description du syntagme nominal et verbal en particulier est justifiée par l'objectif lexicographique et terminologique de ce travail.

Cette analyse a confirmé que les déterminants autour du substantif régent dans le syntagme nominal en lingála obéissent à un ordre contraignant. En général, pour éviter les ambiguïtés éventuelles, il est conseillé de placer les déterminants possessifs directement après le substantif qu'ils déterminent et devant les autres déterminants. Le connectif est présent dans la majorité des structures formant les syntagmes nominaux, sauf pour le cas de numéraux et du quantificateur *nyónso* (tout), puisque la présence du connectif implique le numéral ordinal, alors que son absence signifie le numéral cardinal. Le substantif régent peut accepter autant de déterminants que possible, mais plus la chaîne de déterminant est longue, plus ambigu est le syntagme. Le relateur *óyo*, parfois, n'est pas mentionné par les locuteurs, mais dans la plupart des structures complexes, il faut supposer qu'il est sous-entendu. Pour éviter l'ambiguïté, dans un texte élaboré, il est donc conseillé de le mentionner autant que possible.

L'analyse du syntagme verbal a permis de distinguer les compléments du verbe des compléments de la phrase. La valence et la transitivité des verbes ont été analysées, jetant ainsi les bases d'une approche systématisée dans la tentative de création terminologique utilisant les mécanismes de composition.

Cette description est importante à double titre : du point de vue syntaxique, elle permettra une analyse plus précise des constituants. Du point de vue terminologique et lexicographique, il est important de prendre en compte ces structures, lorsqu'il s'agira de créer des mots-composés.

La composition, en tant qu'un des deux mécanismes interne de création de mots en lingála, consiste à créer de nouveaux termes en mettant ensemble des termes indépendants préexistants. Dans ce chapitre, sur base des structures de syntagme nominal et verbal, j'ai donc examiné le processus utilisé en lingála pour créer de nouveaux termes par composition.

J'ai abordé aussi la composition dite savante. En effet, la communauté scientifique internationale a l'habitude de forger des termes pour des nouveaux concepts grâce aux affixes des langues anciennes comme le latin et le grec et aussi à partir des langues actuelles, particulièrement l'anglais. Ensuite, les chercheurs de chaque communauté linguistique essaient de donner une adaptation phonologique, afin d'intégrer le terme dans leur propre langue.

Dans le chapitre suivant, dans le but de jeter les bases d'une création terminologique avisée, je vais analyser, du point de vue de la syntaxe tel qu'il vient d'être exposé dans ce chapitre, les limites du mécanisme de dérivation.

CHAPITRE 8

LES LIMITES SÉMANTIQUES ET SYNTAXIQUES DE LA DÉRIVATION

8.1. INTRODUCTION

Lorsqu'on aborde la question de doter les langues africaines en termes de spécialité, afin d'améliorer les discours élaborés ou spécialisés dans ces langues, plusieurs pistes évoquent d'emblée la capacité dérivationnelle de ces langues grâce à leurs préfixes nominaux, à leurs suffixes dérivationnels, ainsi qu'à leurs finales. Ces affixes sont utilisés pour produire aussi bien des verbes que des substantifs appelés déverbatifs. Certains préfixes nominaux sont employés pour générer d'autres noms.

La dérivation en lingála a été suffisamment décrite dans la littérature (Ndinga Oba 1971, Dzokanga 1979, Adoua 1984, Motingea 1990, Motingea 2006, Edema 2008, Meeuwis 2010). Par contre, ces études n'abordent pas l'analyse des ambiguïtés que peuvent amener ces suffixes dérivationnels. Dans cette option, Meeuwis (2008) analyse les causatifs, tandis que Rapold (1997) analyse les applicatifs. En adoptant l'approche structurale décrite dans le chapitre précédent, j'analyse, de manière exhaustive, les ambiguïtés structurales que peuvent engendrer l'augmentation ou la diminution des valences de ces verbes dérivés pour les quatre extensions verbales (-is-, -el-, -am-, -an-) productives ainsi que leurs doubles dérivationnelles. Les sélections sémantiques et catégorielles de ces verbes dérivés sont aussi abordées. Enfin, je décris les différentes stratégies utilisées par des locuteurs pour éviter ces ambiguïtés. Cette approche est nouvelle et est importante pour quiconque veut utiliser ce mécanisme interne de création de mots en terminologie. Il s'agit en fait de vérifier le bon fonctionnement des verbes dérivés dans une phrase.

Je rappelle que les exemples proviennent essentiellement de notre corpus ou de recherche instantanée sur Google.

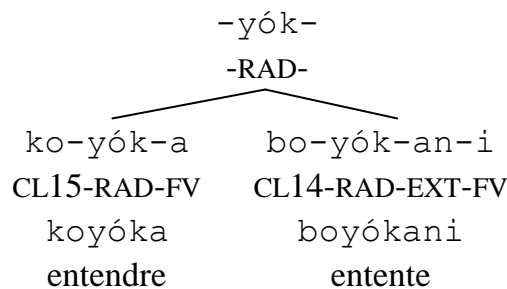
8.2. DÉFINITION

La dérivation est entendue ici comme étant le processus d'affixation d'un radical pour obtenir un mot dérivé. Ces affixes sont : les préfixes, les suffixes et les finales. Les préfixes utilisés en dérivation sont des préfixes nominaux. Ils indiquent la classe nominale du terme généré. Les suffixes de dérivation verbale appelés aussi extensions verbales sont des morphèmes qui s'insèrent entre le radical verbal et la finale. La finale est l'une des dix voyelles {á, à, é, è, í, i, ó, o, ú, ù} de la phonologie du

lingála. Ces affixes, individuellement ou en combinaison, comportent un sens et une fonction syntaxique bien déterminés. Ils obéissent aussi à des règles phonologiques (contraction, harmonie vocalique, abaissement vocalique, ...) résultant de la disposition des morphèmes et des phonèmes dans la structure générée. La dérivation en lingála est donc un mécanisme phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique générant un nouveau terme à partir d'un radical de départ.

Les termes générés par un même radical sont sémantiquement reliés, mais avec une définition lexicale différente, chaque terme désignant un concept spécifique.

(1)



La catégorie de mots la plus productive en lingála, comme dans la plupart des langues bantu, est celle des verbes. Ainsi, les termes générés en lingála le sont, en grande partie, par des radicaux verbaux. Les termes ainsi obtenus peuvent être des verbes ou des noms déverbatifs.

(2)

-sál- → kosála → kosálela
 -sál- → ko-sál-a → ko-sál-el-a
 -RAD- → CL15-RAD-FV → CL15-RAD-EXT-FV
 CL15-faire-FV → CL15-faire-EXT-FV
 travailler → travailler pour

kosála → mosálá
 ko-sál-a → mo-sál-á
 CL15-RAD-FV → CL3-RAD-FV
 CL15-faire-FV → CL3-faire-FV
 travailler → travail

Le deuxième type de dérivation est la dérivation nominale, qui consiste à générer une forme nominale à partir d'une autre forme nominale ou adverbiale.

- (3)
- tatá → botatá
- Ø-tatá → bo-Ø-tatá
- CL1A-T_{NOM} → CL14-T_{NOM}
- CL1A-père → CL14-père
- père → famille du père

Le troisième type de dérivation, bien que peu productif, consiste à générer des verbes à partir de noms.

- (4)
- zémi → kozémisa
- Ø-zémi → ko-zémi-is-a
- CL9-T_{NOM} → CL15-T_{NOM}-EXT-FV
- CL9-grossesse → CL15-grossesse-EXT-FV
- grossesse → engrosser

8.3. LES STRUCTURES LEXICOLOGIQUES DE LA DÉRIVATION VERBALE

Dans la suite de ce travail, le terme *suffixe de dérivation verbal* sera désigné par le terme *suffixe dérivationnel*.

Le suffixe dérivationnel est entendu ici comme tout morphème dérivationnel productif ou non qui se place après le radical verbal et avant la préfinale et/ou la finale. En lingála actuellement, quatre de ces suffixes sont productifs (*-is-*, *-el-*, *-an-* et *-am-*) et six autres (*-ol-*, *-uk-*, *-ik-*, *-al-*, *{a,e,i,o,u,t}t*, *{a,e,i,o,u,t}ng-*) ne le sont plus (De Boeck 1918, De Boeck 1928, ANC 1967, Guthrie 1965, Ndinga Oba 1971, Dzokanga 1979, Motengea 2006, Edema 2008, Meeuwis 2010). Le terme productif signifie que les locuteurs utilisent ces suffixes pour générer des mots, même si ceux-ci ne sont pas encore attestés dans la langue. De plus, les interlocuteurs arrivent à saisir le sens de nouveaux mots générés. Les suffixes dérivationnels apportent une nuance sémantique au radical et génèrent donc de nouveaux mots. Une dernière forme de dérivation verbale dont il sera question ici concerne la reduplication du thème verbal.

Le tableau suivant illustre la structure des verbes dérivés en lingála.

Suffixe dérivationnel	structure	Exemple
-is-	ko-RAD-a → ko-RAD-is-a	kosála → kosálisa ko-sál-is-a PV-RAD-EXT-FV faire faire
-el-	ko-RAD-a → ko-RAD-el-a	kosála → kosálela ko-sál-el-a PV-RAD-EXT-FV faire pour, utiliser
-am-	ko-RAD-a → ko-RAD-am-a	kosála → kosálama ko-sál-am-a PV-RAD-EXT-FV être fait
-an-	ko-RAD-a → ko-RAD-an-a	kosála → kosálana ko-sál-an-a PV-RAD-EXT-FV se faire mutuellement
-ol-	ko-RAD-a → ko-RAD-ol-a	*kopása → kopasola ko-pas-ol-a PV-RAD-EXT-FV déchirer
-uk-	ko-RAD-a → ko-RAD-uk-a	*kopása → kopasuka ko-pas-uk-a PV-RAD-EXT-FV se déchirer
-ik-	ko-RAD-a → ko-RAD-ik-a	kotínda → kotíndika ko-tínd-ik-a PV-RAD-EXT-FV pousser
-al-	ko-RAD-a → ko-RAD-al-a	kotíka → kotíkala ko-tík-al-a PV-RAD-EXT-FV rester
-{a, o, e, i, u}t-	ko-RAD-a → ko-RAD-at-a	?kokama → kokamata ko-kam-at-a PV-RAD-EXT-FV prendre
-{a, o, e, i, u}ng-	ko-RAD-a → ko-RAD-ing-a	kokála → kokálinga ko-kál-ing-a PV-RAD-EXT-FV frire
-tverbaltverbal-	ko-RAD-a → ko-RAD-a-RAD-a	kosála → kosálasala ko-sál-a-sal-a PV-RAD-FV-RAD-FV Travailler avec exagération, boucler rapidement un travail

La dérivation verbale peut combiner deux ou plusieurs de ces suffixes pour générer encore une autre série de nouveaux verbes. La combinaison de ces suffixes obéit à plusieurs caractères sémantiques et syntaxiques du thème verbal de départ (transitivité, valence, verbe de mouvement, statique, etc.).

Les doubles dérivations de quatre suffixes (-*is-*, -*el-*, -*am-* et -*an-*) productifs sont répertoriées dans le tableau suivant. Certaines de ces doubles dérivations ont été déjà relevé par Ndinga Oba (1971 : 324-334) (-*isam-*, *isan-*, *isel-*, -*amel-*, -*anan-*, -*elam-*, -*elan-*, -*elis-*) et d'autres auteurs. J'ai identifié ces différentes dérivations à partir de mon corpus. Bien que cette combinaison ne soit pas limitative, on observe le plus souvent les doubles dérivations suivantes :

-isis-	ko-RAD-is-is-a	ko-lemb-is-is-a	kolembisisa faire décourager, faire ramollir
-isel-	ko-RAD-is-el-a	ko-lemb-is-el-a	kolembisela ramollir pour quelqu'un
-isam-	ko-RAD-is-am-a	ko-lemb-is-am-a	kolembisama être ramolli
-isan-	ko-RAD-is-an-a	ko-lemb-is-an-a	kolembisana se décourage mutuellement
-elel-	ko-RAD-el-el-a	ko-lemb-el-el-a	kolembelela être fatigué de quelque chose pour quelqu'un
-elam-	ko-RAD-el-am-a	ko-sálel-am-a	kosálelama être utilisé
-elan-	ko-RAD-el-an-a	ko-sálel-an-a	kosálelana travailler mutuellement pour chacun
-anis-	ko-RAD-an-is-a	ko-sálan-is-a	kosálanisa faire faire mutuellement
anel-	ko-RAD-anel-a	ko-sál-anel-a	kosálanela faire mutuellement pour chacun
-amis-	ko-RAD-am-is-a	ko-bak-am-is-a	kobakamisa faire s'accrocher
-amel-	ko-RAD-am-el-a	ko-bak-am-el-a	kobakamela s'accrocher pour
-iselan-	ko-RAD-is-el-an-a	ko-lemb-is-el-an-a	kolembiselana ramollir mutuellement pour chacun
-isamel-	ko-RAD-is-am-el-a	ko-lemb-is-am-el-a	kolembisamela être fait fatiguer pour
-isanel-	ko-RAD-is-an-el-a	ko-lemb-is-an-el-a	kolembisanela se décourager mutuellement pour

Il arrive que les locuteurs utilisent plus de deux dérivations selon que l'exige l'action qu'ils veulent décrire.

(5)

Ngái ná Mamu nationale **tomíbakiselanaka** mayéle
Moi et Mamu nationale, nous profitons chacune de nous ajouter
mutuellement de l'intelligence
(Meje 30, 2011, interview dans l'émission « Sektion Musik » Youtube
<http://www.youtube.com/watch?v=FeW3s-HCx9Y>)

(6)

to-mí-bak-is-el-an-ak-a
1SG-RÉF-ajouter-CAUS-APPL-RÉC-PREFIN-HAB

On peut apprécier les différentes dérivations successives que la chanteuse Meje 30 utilise pour indiquer cette action mutuelle.

Cette construction illustre les ressources que renferme ce mécanisme de dérivation. Néanmoins, vu, d'une part, la faible occurrence de ce genre des combinaisons et d'autre part le très grand nombre de combinaisons possibles, je n'analyserai pas ces constructions en détail. Je constate que la combinaison *-is-el-an-* est de loin la plus productive. Ceci peut se justifier dans le cadre de production orale, étant donné que faire faire quelque chose pour un autre et bénéficier de la même chose de la part de celui-ci fait partie d'événements courants dans la vie de tous les jours.

8.4. L'IMPORTANCE EN TERMINOLOGIE ET EN LEXICOGRAPHIE

La combinaison entre le préfixe nominal, le(s) suffixe(s) dérivationnels et la finale permet de générer plusieurs substantifs (noms déverbatifs). Ceux-ci peuvent être générés et utilisés pour désigner divers termes de spécialité (Edema 2008). Les suffixes qui ne sont plus productifs peuvent toujours servir aux terminologues comme réservoir de néologismes. Ce travail sera détaillé dans le chapitre suivant.

8.5. LE TON DU SUFFIXE DÉRIVATIONNEL DÉPEND DU TON DE LA FINALE

Sur le plan phonologique, on reconnaît l'origine dérivationnelle d'un verbe par le fait que, lorsqu'il s'agit d'utiliser un tiroir de conjugaison, la voyelle du suffixe dérivationnel adopte le ton de la finale.

Verbe conjugué	finale	ton	extension	ton
abét í mizíki a-bét- í mizíki 3SG-frapper-PERF1 musique il a joué de la musique	í	haut	-	-
abét ísí mizíki a-bét- ís-í mizíki 3SG-FRAPPER-EXT-PERF1 il a fait jouer de la musique	í	haut	í	haut
abét ísá mizíki a-bét- ís-á mizíki 3SG-FRAPPER-EXT-PERF2 il a fait jouer de la musique il y a un temps	á	haut	í	haut
abét isaka mizíki a-bét- ís-ak-a mizíki 3SG-FRAPPER-EXT-PRÉFIN- PERF1 il fait jouer de la musique habi- tuellement	à	bas	i	bas
ábét isa mizíki á-bét- ís-a mizíki 3SG-FRAPPER-EXT- PERF1 qu'il fasse jouer de la musique	à	bas	i	bas

8.6. LE SENS DES SUFFIXES DÉRIVATIONNEL

<i>verbe non dé- rivé</i>	kosála ko-sál-a CL15-faire-FV faire	kolámba ko-lámb-a CL15-cuisiner-FV cuisiner	kokoma ko-kom-a CL15- écrire -FV écrire	kofínga ko-fíng-a CL15- insulter- FV faire insulter
<i>causatif -is-</i>	kosálisa ko-sál-is-a CL15-faire-CAUS-FV faire faire, aider	kolámbisa ko-lámb-is-a CL15- cuisiner -CAUS-FV faire cuisiner	kokomisa ko-kom-is-a CL15- écrire -CAUS-FV faire écrire (inscrire)	kofíngisa ko-fíng-is-a CL15- insulter-CAUS-FV faire insulter
<i>applica- tif -el-</i>	kosálela ko-sál-el-a CL15-faire-APPL-FV faire pour, utiliser	kolámbela ko-lámb-el-a CL15- cuisiner -APPL-FV cuisiner pour, utiliser pour cui- siner	kokomela ko-kom-el-a CL15- écrire -APPL-FV écrire pour, utiliser pour écrire	kofíngela ko-fíng-el-a CL15- insulter-APPL-FV insulter pour, utiliser pour insulter
<i>passif -am-</i>	kosálama ko-sál-am-a CL15-faire-PASSIF-FV être fait	kolámbama ko-lámb-am-a CL15- cuisiner -PASSIF-FV être cuisiné (par)	kokomama ko-kom-am-a CL15- écrire -PASSIF-FV être écrit (par)	kofíngama ko-fíng-am-a CL15- insulter-PASSIF-FV être insulté (par)
<i>récipro- catif -an-</i>	kosálana ko-sál-an-a CL15-faire-RÉC-FV se faire mutuellement	kolámbana ko-lámb-an-a CL15- cuisiner -RÉC-FV cuisiner mutuellement les mets	kokomana ko-kom-an-a CL15- écrire -RÉC-FV écrire mutuellement	kofíngana ko-fíng-an-a CL15- insulter-RÉC-FV s'insulter mutuellement
<i>rédupli- cation du theme verbal</i>	kosálasala ko-sál-a-sal-a CL15-faire- FV1-RED- FV2 faire avec exagération, tout le temps	kolámbalamba ko-lámb-a-lamb-a CL15-cuisiner-FV1-RED-FV2 cuisiner avec exagération, tout le temps	kokomakoma ko-kom-a-kom-a CL15- écrire - FV1-RED-FV2 écrire avec exagération, tout le temps	kofíngafvga ko-fíng-a-fvg-a CL15- insulter- FV1-RED-FV2 faire insulter avec exagération, tout le temps

<i>expansif</i> <i>transitif</i> -ol-	kokunda ko-kund-a CL15-enterrer-FV enterrer kokundola ko-kund-ol-a CL15-enterrer-EXP1-FV déerrer	kokómba ko-kómb -a CL15-balayer-FV balayer kokómbola ko-kómb-ol-a CL15-balayer-EXP1-FV balayer puis évacuer	kobala ko-bal-a CL15-contourner-FV contourner kobalola ko-bal-ol-a CL15-contourner-EXP1-FV malaxer, tourner de l'autre côté	#kopasa ko-pas-a CL15-mettre ensemble-FV déchirer kopasola ko-pas-ol-a CL15-mettre ensemble-EXP1-FV déchirer
<i>expansif</i> <i>intransitif</i> -uk-	kofúla ko-fúl-a CL15-souffler-FV souffler, insuffler kofúluka ko-fúl-uk-a CL15- souffler -EXP2-FV déborder	#kodasa ko-das-a CL15-supporter-FV supporter, rester calme kodasuka ko-das-uk-a CL15-supporter-EXP2-FV s'agiter	kobala ko-bal-a CL15-contourner-FV contourner kobaluka ko-bal-uk-a CL15-contourner-EXP2-FV se tourner, changer de forme	#kopasa ko-pas-a CL15-mettre ensemble-FV mettre ensemble deux parties kopasuka ko-pas-uk-a CL15-mettre ensemble-EXP2-FV se déchirer
<i>contactif</i> -at- -ot- -ut-	#kokama ko-kam-a CL15- approcher -FV approcher quelque chose (être en contact)	#kopaka ko-pak-a CL15-décaper-FV décaper, quitter un lieu	kobúka ko-búk-a CL15-cueillir-FV cueillir, casser	koloka ko-lok-a CL15-ensorceler-FV ensorceler

Les locuteurs ne l'utilisent plus.

	kokamata ko-kam-at-a CL15- prendre -CONT-FV prendre	kopakata ko-pak-at-a CL15- prendre -CONT-FV détaler	kobúkuta ko-búk-ut-a CL15-cueillir-CONT-FV ingurgiter, brouter	kolokota ko-lok-ot-a CL15-ensorceler-CONT-FV ramasser
<i>impositif</i> <i>-ik-</i>	kotínda ko-tínd-a CL15-envoyer-FV envoyer kotíndika ko-tínd-ik-a CL15-envoyer-IMPOS-FV pousser	kofinika ko-fin-a CL15-appuyer-FV couvrir kofinika ko-fin-ik-a CL15-appuyer-IMPOS-FV mettre le couvercle pour fermer hermétiquement	kozipa kozipa CL15-couvrir-FV couvrir kozipika ko-zip-ik-a CL15-couvrir-IMPOS-FV mettre la couverture pour fer- mer hermétiquement	kokámba ¹ ko-kámb-a CL15-RAD -FV - kokámbika ¹ ko-kámb-ik-a CL15-diriger-IMPOS-FV empêcher, usurper la priorité
<i>extensif</i> <i>-al-</i>	kotíka ko-tík-a CL15-laisser-FV laisser kotíkala ko-tík-al-a CL15-laisser-EXTEN-FV rester			

¹ Il s'agit d'un verbe emprunté du kikongo

Dans ce travail, je me limiterai à décrire le sémantisme de quatre suffixes productifs (-*is-*, -*el-*, -*an-*, -*am-*), de deux suffixes expansifs (-*ol-*, -*uk-*), ainsi que celui de la reduplication du thème verbal, puisque, à l'état actuel de mes recherches, vu leur occurrence relativement faible, je ne suis pas en mesure de décrire de manière exhaustive les sémantismes générés par les suffixes non productifs (-*al-*, -*ik-*, -{*a,e,i,o,u*}*t-*, -{*a,e,i,o,u*}*ng-*).

8.6.1. -IS- : LE CAUSATIF

L'extension -*is-* indique le fait de :

- a) faire faire quelque chose à quelqu'un, à un objet ou à un fait.
- b) faire qu'on fasse quelque chose à quelqu'un ou à un objet.
- c) obliger ou amener quelqu'un à faire quelque chose
- d) donner à quelqu'un l'occasion de faire
- e) aider quelqu'un à faire
- f) rendre capable de...

À l'infinitif, le verbe généré par le causatif a la structure suivante :

KO-RADICAL-IS-A

(7)

kosála	kosál isa	kokanga	kokang isa
ko-sál-a	ko-sál-is-a	ko-kang-a	ko-kang-is-a
CL15-	CL15-RAD-CAUS-FV	CL15-	CL15-RAD- CAUS -FV
RADICAL-FV	faire faire	RADICAL-FV	faire arrêter, lier
faire		arrêter, fermer	
kofánda	kofánd isa	koloba	kolob isa
ko-fánd-a	ko-fánd-is-a	ko-lob-a	ko-lob-is-a
CL15-RAD-FV	CL15-RAD- CAUS -FV	CL15-RAD-FV	CL15-RAD- CAUS -FV
s'asseoir	faire asseoir, installer	parler	faire parler

(8)

nakangí moto ya nyongo
na-kang-í mo-to ya ø-nyongo
1SG-arrêter-PERF1 CL1-humain CONN CL9-dette
j'ai arrêté l'endetté

Ceci veut dire : « c'est moi qui ai arrêté le débiteur (l'endetté) ».

(9)

nakangísí moto ya nyongo
 na-kang-ís-í mo-to ya ø-nyongo
 1SG-arrêter-CAUS-PERF1 CL1-humain CONN CL9-dette
 j'ai fait arrêter l'endetté

Ceci veut dire : « je suis allé accuser l'endetté auprès de la police pour que celle-ci le mette aux arrêts. C'est moi qui ai fait qu'on le mette aux arrêts ».

(10)

obimí na libándá
 o-bim-í na li-bándá
 2SG-sortir-PERF1 PRÉP CL5-dehors
 tu es sorti dehors

(11)

obimísí bakíti na libándá
 o-bim-ís-í ba-ø-kíti na li-bándá
 2SG-sortir-CAUS-PERF1 CL2-CL10-chaise PRÉP CL5-dehors
 Tu as fait sortir les chaises dehors

8.6.2. -EL- : L'APPLICATIF

L'extension *-el-* indique le fait de :

- a) appliquer à une personne ou à une chose l'action exprimée par le verbe non dérivé
- b) faire à la place de quelqu'un ou pour quelqu'un
- c) utiliser un objet ou un fait pour réaliser l'action (instrumentatif)

À l'infinitif, le verbe généré par l'applicatif ou l'instrumentatif a la structure suivante :

KO-RAD-EL-A

(12)

kosála kosá**ela**
 ko-sál-a ko-sál-el-a
 CL15-RAD-FV CL15-RAD-APPL-FV
 faire faire pour, utiliser

(13)

kokanga kokang**ela**
 ko-kang-a ko-kang-el-a
 CL15-RAD-FV CL15-RAD-APPL-FV
 arrêter, fermer arrêter pour, fermer
 pour, utiliser pour
 arrêter, utiliser pour
 fermer,

- (14) kofánda kofánd**ela**
 ko-fánd-a ko-fánd-el-a
 CL15-RAD-FV CL15-RAD- APPL -
 s'asseoir FV
 s'asseoir pour, uti-
 liser pour s'asseoir,
- (15) koloba kolob**ela**
 ko-lob-a ko-lob-el-a
 CL15-RAD-FV CL15-RAD- APPL -FV
 parler parler à, parler pour,
 utiliser pour parler

- (16)
 nakangéli yó moto ya nyongo
 na-kang-él-í yó mo-to ya ø-nyongo
 1SG-arrêter-APPL-PERF1 SIND:2SG CL1-humain CONN CL9-dette
 j'ai attrapé pour toi la personne qui te devait

Ce qui veut dire : « c'est moi qui l'ai mis aux arrêts, mais c'est votre dû ».

- (17)
 nalámbéli yó madésu
 na-lámb-él-í yó ma-désu
 1SG-cuisiner-APPL-PERF1 SIND:2SG CL6-haricots
 je t'ai préparé les haricots

L'exemple (17) peut signifier deux faits distincts (a) : « tu es mon hôte, je prépare des haricots pour que tu puisses les manger ». (b) : « en principe, c'est toi qui devrais préparer ces haricots, mais je l'ai fait à ta place ».

L'instrumentatif, quant à lui, exprime l'idée d'utiliser un objet comme illustré dans les exemples suivants :

- (18)
 alámbéli nzúngu
 a-lámb-él-í ø-nzúngu
 3SG-cuisiner-INSTR-PERF1 CL9-marmite
 Il a préparé dans la marmite

Ce qui veut dire : « il a utilisé la marmite pour cuisiner ».

- (19a)
 komata
 ko-mat-a
 CL15-monter-APPL-FV
 monter

(19b)

komatela

ko-mat-el-a

CL15-monter-APPL-FV

monter sur quelqu'un, utiliser un objet pour monter

(20)

olingí komatela ngái? omóní ngái yúma na yó?

veux-tu prendre le dessus sur moi ? me prends-tu pour ton pigeon ?

L'exemple (20) veut dire littéralement : « tu veux monter sur moi ? »

8.6.3. -AM- : LE PASSIF

À l'infinitif, le verbe généré par le passif a la structure suivante :

KO-RAD-AM-A

L'extension *-am-* indique que le sujet subit l'action. Dans ce cas, les verbes générés par ce suffixe sont considérés comme étant la voix passive. Cette forme est souvent utilisée quand ce qui importe dans le discours est le bénéficiaire (la personne qui subit l'action). L'agent importe peu. Si l'agent doit être cité dans la proposition, il devient alors un complément indirect précédé par la préposition *na* ou *epái {y,n}a*.

Le passif indique que le sujet subit l'action par une tierce personne qui, dans la phrase active, serait elle-même le sujet. Le suffixe *-am-* indique parfois le statif (un état ou une situation dans lequel le sujet subit l'action sans l'implication d'une tierce personne). Toutefois, dans le cadre de ce travail de systématisation, nous n'appliquerons au suffixe *-am-* que son sens passif, d'autant plus que le statif n'est pas productif en lingála et il est donc difficilement systématisable.

La phrase suivante est dans la voix active.

(21)

basodá bakangí moto ya nyongo

ba-sodá ba-kang-í mo-to ya ø-nyongo

CL2-militaire 3PL-arrêter-PERF1 CL1-humain CONN CL9-dette

les militaires ont arrêté l'endetté.

La phrase (22) est dans la voix passive :

(22)

moto ya nyongo akangámí.

mo-to ya ø-nyongo a-kang-ám-í.

CL1-humain CONN CL9-dette 3SG-arrêter-PASSIF-PERF1

l'endetté est arrêté

Ce qui veut dire : « on a arrêté l'endetté ». Toutefois, cela n'indique pas qui l'a arrêté. Si l'on veut préciser l'agent, on ajoutera la préposition *epái ya* ou *na*, qui signifie *par*.

(23)

moto ya nyongo akangámí epái ya basodá
mo-to ya ø-nyongo a-kang-ám-í epái ya ba-sodá
CL1-humain CONN CL9-dette 3SG-arrêter-PASSIF-PERF1 CL7-chez
CONN CL2- militaires

L'endetté est arrêté par des militaires

Agent : basodá = des militaires

Comme évoqué dans le chapitre concernant, la syntaxe, la préposition *na*, dans le cas de voix passive, peut introduire une ambiguïté lorsqu'il s'agit d'un verbe bitransitif.

(24)

Sara apésí Selina mbóngó
Sara a-pés-í Selina ø-mbóngó
Sara 3SG-donner-PERF1 Selina CL9A-argent
Sara a donné Selina de l'argent

(25)

mbóngó epésámí
ø-mbóngó e-pés-ám-í
CL9A-argent 3SG:INAN-donner-PASSIF-PERF1

En principe, dans la voix passive, c'est l'agent qui devient le complément indirect, donc, dans cet exemple, c'est *Sara*. La phrase passive s'écrit donc :

(26)

mbóngó epésámí na Sara
ø-mbóngó e-pés-ám-í na sara
CL9A-argent 3SG:INAN-donner-PASSIF-PERF1 CONN Sara
l'argent a été donné par Sara.

Cette phrase peut, par contre, laisser croire que *Sara* est le bénéficiaire, ce qui n'est pas le cas. Lorsqu'il s'agit de mentionner le bénéficiaire dans la voix passive, les

locuteurs, en effet, utilisent une double dérivation, où l'applicatif (le bénéfactif) *-el-* vient après le passif *-am-*.

(27)
 mbóngo epésámélí Selina
 ø-mbóngo e-pés-ám-él-í Selina
 CL9-argent 3SG:INAN-donner-PASSIF-APPL-PERF1 Selina
 l'argent a été donné à Selina.

En général, s'il faut mentionner le bénéficiaire et l'agent, pour éviter les ambiguïtés, les locuteurs recourent à la voix active.

Le suffixe *-am-* peut aussi exprimer le statif. Le sujet, qui est l'agent, se fait l'action à lui-même. Dans ce cas, le verbe non dérivé est un verbe où l'agent subit l'action dont il est le sujet.

(28)
 kobonga
 ko-bong-a
 CL15-aller bien-FV
 aller bien, marcher bien, réussir dans la vie, s'harmoniser

(29)
 linzanza ebongá na lángi
 li-nzanza e-bong-á na lángi
 CL5-tôle 3SG:INAN-aller bien-PERF2 PRÉP peinture
 la boîte métallique qui est prévue pour la peinture

(30)
 kobongama
 ko-bong-am-a
 CL15-aller bien-STAT-FV
 s'apprêter

(31)
 tobongámí pó na match.
 to-bong-ám-í pó na match.
 1PL-aller bien-STAT PRÉP match
 nous nous sommes apprêtés pour le match

8.6.4. -AN- : LE RÉCIPROCATIF

À l'infinitif, le verbe généré par le réciprocatif ou l'associatif a la structure suivante :

KO-RAD-AN-A

Le suffixe verbal *-an-* est utilisé lorsque les protagonistes se font réciproquement l'action : la personne A fait quelque chose à la personne B. La personne B fait à la personne A la même chose. Dans ce cas, on parle de réciprocatif. Si, par contre, il s'agit de plus de deux agents et chacun fait la même chose à d'autres membres, on parle alors d'associatif.

Une phrase d'une chanson du poète Lutumba, chantée par Madilu, dit :

(32)

Bomá ngái, **naboma** yó, **tóbomana**, mokili basálá
yangó pó na yó mókó té.

Tue-moi, que je tue, que nous nous entretenons, le monde n'a pas été créé
pour toi tout seul.

(Lutumba, 1989, chanson «*Bomá ngái, náboma yó, tóbomana* »)

koboma Ko-bom-a CL15-tuer-FV tuer	bomá ngái ø-bom-á ngái Ø-tuer-IMPÉR SIND:1 tue-moi	náboma yó ná-bom-a 1SG:SUBJ-tuer-FV SIND:2SG que je te tue	tóbomana tó-bom-an-a 1PL:SUBJ-tuer-RÉC-FV que nous nous entretenons
--	--	--	--

La phrase suivante veut dire que « A a frappé B et B a frappé A. Ils se sont frappés/ils se sont battus ».

babétání
ba-bét-án-í
3PL-frapper-RÉC-PERF1
ils se sont tapés.

La phrase (33) rapporte le fait que « le mari a épousé la femme et la femme a épousé le mari. Ils se sont mariés ».

(33)

tobálánákí na míso ya letá.

to-bál-án-ák-í na míso ya letá.

1PL-épouser-RÉC-PRÉFIN-PASSÉ1 PRÉP yeux CONN l'État

nous nous sommes mariés à la commune. (*litt. aux yeux de l'État*)

Par ailleurs, le suffixe *-an-* est aussi utilisé dans certains cas comme statif, mais dans ce cas il n'est pas productif. Seul le suffixe *-am-* est actuellement productif. Dans une approche terminologique, l'on réservera donc le passif au suffixe *-am-*, tandis que le suffixe *-an-* sera employé pour le réciprocatif et l'associatif.

8.6.5. LE GLISSEMENT SÉMANTIQUE

Certains verbes ont la structure dérivationnelle décrite ci-haut, mais leur signification ne correspond plus au sémantisme généré par ladite dérivation. Ceci est principalement le fait des locuteurs, qui, pour une raison ou une autre, opèrent ce glissement sémantique.

kobwáka (jeter) → kobwákisa (faire jeter)

kobwáka : jeter

kobwákisa : Faire que l'on puisse rejeter quelqu'un ou une chose par quelqu'un d'autre. Pousser à ce qu'on jette quelque chose. Ou encore, on a rejeté quelqu'un ou on a jeté quelque chose à cause de l'agent.

(34)

obwákísí bilóko pó otokísákí yangó té.

tu as fait jeter de la nourriture puisque tu ne l'a pas réchauffée.

Actuellement, *kobwákisa* désigne le fait de mettre fin à une relation (parenté, professionnelle, amoureuse) sans préavis, abandonnant l'autre. Cela vient de la métaphore qui correspondrait à faire jeter le partenaire.

(35)

obwákísí ngái boye ndéngé níní ?
pourquoi m'as-tu largué de la sorte ?

(36)

kolandaka yé té, abwákísá bamásta líkoló ya nzéle.
ne t'occupe pas de lui, il a abandonné les amis pour une « meuf ».

Il est difficile d'utiliser le glissement sémantique pour générer de nouveaux termes. Cette attitude est un fait des locuteurs et il est donc impossible pour le terminologue de parvenir à une systématisation de création terminologique par cette voie. Dans ce travail, je n'utiliserai donc pas le glissement sémantique, à moins que cela concerne un glissement déjà attesté par des locuteurs du lingála, comme c'est le cas avec les exemples susmentionnés.

8.6.6. -OL- : L'EXPANSIF TRANSITIF

Le suffixe dérivationnel *-ol-* n'est plus productif actuellement. Néanmoins, il donne un sens expansif du verbe non dérivé. Le verbe résultant est transitif. Il est communément appelé réversif ou séparatif transitif (Meeussen 1967, Schadeberg 2003).

À l'infinitif le verbe généré par le expansif transitif a la structure suivante :

KO-RAD-OL-A

kopika ko-pik-a CL15-planter pi- quet-FV planter un piquet	kopíkola ko-pik-ol-a CL15-planter piquet- EXP1-FV déterrér le piquet	kokunda ko-kund-a CL15-enterrer- FV enterrer	kokundola ko-kund-ol-a CL15-enterrer- EXP1-FV déterrér
kobáka ko-bák-a CL15-clouer-FV clouer	kobákola ko-bák-ol-a CL15-décrocher-EXP1- FV décrocher	kobómba ko-bómb-a CL15-cacher- EXP1-FV cacher	kobómb-ol-a ko-bómb-ol-a CL15-cacher-EXP1- FV découvrir

8.6.7. -UK- : L'EXPANSIF INTRANSITIF

Le suffixe dérivationnel *-uk-* n'est plus productif actuellement. L'extension *-uk-* donne aussi un sens expansif comme le suffixe *-ol-*, mais le verbe résultant est intransitif. Elle suppose que le sujet s'est appliqué l'action à lui-même. Néanmoins, comme ce suffixe n'est pas productif en lingála, les locuteurs n'y recourent pas pour générer le passif ou le statif : ils utilisent l'extension *-am-* à cette fin.

À l'infinitif, le verbe généré par ce suffixe a la structure suivante :

KO-RAD-UK-A

En général, les verbes non dérivés qui ont donné les verbes dérivés en *-uk-* ne sont plus usités actuellement. On ne peut donc déduire les sens de ces verbes non dérivés qu'en partant du sens du verbe dérivé en *-uk-* actuel.

(37)		(38)
	kopasuka kopasa	kobaluka kobala
	ko-pas-uk-a ko-pas-a	ko-bal-uk-a ko-bal-a
CL15-mettre ensemble-	CL15- mettre en-	CL15-contourner- CL15-contourner-
EXP2-FV	semble -FV	EXP2-FV FV
se déchirer	mettre ensemble	se retourner contourner
	deux parties	
(39)		(40)
	kosutuka kosuta	kolamuka kolama
	ko-sut-uk-a ko-sut-a	ko-lam-uk-a ko-lam-a
CL15-avertir-EXP2-FV	CL15-avertir-FV	CL15-être en CL15-être en
être pris au dépourvu	avertir	sommeil-EXP2-FV sommeil-EXP2-FV
		se réveiller être en sommeil

8.6.8. LES VERBES EXPANSIFS DÉRIVÉS

Un verbe en *-ol-* ou en *-uk-* peut aussi accepter une dérivation verbale, pour chacun des suffixes productifs susmentionnés. Il est intéressant d'observer que, quand *-uk-* est suivi par les suffixes *-is-*, *-el-*, *-am-*, *-an-*, le verbe dérivé résultant peut subir une élision du phonème /k/. Le phonème /u/ de l'expansif et le phonème {/i/, /e/, /a/} peuvent se prononcer distinctement ou donner le phonème /w/ par contraction, comme indiqué dans le tableau ci-après. Ces deux options aboutissent à deux sémantismes différents. Dans le premier cas, l'agent est distinct du bénéficiaire, dans le deuxième cas l'agent s'applique à lui-même l'action.

(41)

*kotómba

ko-tómb-a

résulter, porter à bras-le corps

expansif transitif		expansif intransitif	
KO-RAD-OL-A	kotómbola ko-tómb-ol-a CL15-porter-EXP1-FV soulever	KO-RAD-UK-A	kotómbuka ko-tómb-uk-a CL15-porter-EXP2-FV se soulever (<i>ex.</i> éruption volcanique)
KO-RAD-OL-IS-A	kotómbolisa ko-tómb-ol-is-a CL15-porter-EXP1-CAUS-FV faire soulever	KO-RAD-UK-IS-A	kotómbuisa (kotómbwisa) ko-tómb-uk-is-a CL15-porter-EXP2-CAUS-FV faire que ça se soulève
KO-RAD-OL-EL-A	kotómbolela ko-tómb-ol-el-a CL15-porter-EXP1-APPL-FV soulever pour	KO-RAD-UK-EL-A	kotómbuela (kotómbwela) ko-tómb-uk-el-a CL15-porter-EXP2-APPL-FV se soulever pour
KO-RAD-OL-AM-A	kotómbolama ko-tómb-ol-am-a CL15-porter-EXP1-PASSIF-FV être soulevé	KO-RAD-UK-AM-A	kotómbuama (kotómbwama) ko-tómb-uk-am-a CL15-porter-EXP2-STAT-FV se soulever
KO-RAD-OL-AN-A	kotómbolana ko-tómb-ol-an-a CL15-porter-EXP1-RÉC-FV se soulever mutuellement	KO-RAD-UK-AN-A	kotómbuana (kotómbwana) ko-tómb-uk-an-a CL15-porter-EXP2-STAT-FV s'élever

8.6.9. LA RÉDUPLICATION

La reduplication consiste à répéter le thème verbal. À l'infinitif, le deuxième thème verbal a obligatoirement un ton bas, même si le radical verbal de départ est de ton haut. Ceci est dû au principe général en lingála : le suffixe dérivationnel adopte le ton de la finale. Dans chaque tiroir de conjugaison, ce suffixe va être de ton haut ou

bas, dans la mesure où la finale du tiroir sera de ton haut ou bas. À l'infinitif, le verbe généré par reduplication a la structure suivante :

KO-(RAD)-(RAD)´-A

La reduplication implique l'idée de l'exagération, de répétition ou de manque de discipline dans la manière dont l'agent exécute l'action.

(42)

kobénga kobéngabenga
ko-béng-a ko-béng-a-beng-a
CL15- appeler - CL15-appeler-FV -
FV appeler-FV
appeler appeler avec exagération,
appeler à tout moment

(43)

kosála kosálasala
ko-sál-a Ko-sál-a-sal-a
CL15-faire- FIN CL15-faire-FV-faire-FV
faire faire avec exagération,
faire à tout moment

(44)

kobima kobimabima
ko-bim-a ko-bim-a-bim-a
CL15-sortir-FV CL15-sortir-FV-sortir-FV
sortir sortir avec exagération,
sortir à tout moment

(45)

koléla kolélaléla
ko-lel-a ko-lel-a-lel-a
CL15-pleurer- CL15- pleurer-FV-
FIN pleurer -FV
pleurer pleurer avec exagération,
sortir à tout moment

(46)

babéngákibéngákí yó na telefóne lóbí mokolo mobimba.
ba-béng-ák-í-béng-ák-í yó na télèfóne lóbí
mokolo mobimba.
3PL-appeler-PRÉFIN-PASS1-appeler-PRÉFIN-PASS1 SIND:2SG PRÉP téléphone
hier jour entier
toute la journée d'hier ton téléphone n'a pas arrêté de sonner.

(47)

lóbí mokolo mobimba telefóne na yó **elelélí**.
lóbí mokolo mobimbe telefóne na yó **e-lel-i-lél-í**.
hier jour entier téléphone CONN SIND:2SG 3SG:INAN-pleurer-
PERF1-pleurer-PERF1
hier toute la journée ton téléphone n'a pas arrêté de sonner

8.6.10. L'INTENSIF

L'intensif marque l'intensification de l'action ou de la situation de départ. Le suffixe génère un verbe intransitif. Il est exprimé par la combinaison d'un pré-suffixe *-ang-*, *-ab-*, *-ak-*, *-at-* avec l'associatif *-an-*. On obtient ainsi le suffixe *-angan-*, *-aban-*, *-akan-*, *-atan-*. À cause de l'harmonie vocalique avec la voyelle du radical verbal, le *a* du pré-suffixe peut être remplacé par *e*, *i*, *u* ou par *o*, donnant ainsi des suffixes comme : *-engan-*, *-ungan-*, *-otan-*. En *lingála lya Makanza*, l'harmonie vocalique avec la finale aboutit, par exemple, à : *-engen-*, *-eten-*. Il s'agit de la série $\{a,e,i,o,u\}\{b, ng, t, k\}$ - $\{a,e,o\}$ - suivie par l'associatif *-an-*. Il s'agit donc des suffixes suivants : *-aban-*, *-oban-*, *-uban-*, *-eban-*, *-iban-*, *-angan-*, *-ongan-*, *-ungan-*, *-engan-*, *-ingan-*, *-akan-*, *-okan-*, *-ukan-*, *-ekan-*, *-ikan-*, *-atan-*, *-otan-*, *-utan-*, *-etan-*, *-itan-*.

À l'état actuel de nos recherches, la série $\{a,o,u,e,i\}ngan-$ est intéressante du point de vue terminologique, puisqu'elle produit un sens qu'on peut systématiser: l'action s'étend ou se diffuse sans limitations.

kobúlungana ko-búl-ung- an-a disparaître dans la foule	kopalangana ko-pal-ang- an-a s'éparpiller	komwángana ko-mó-ang- ana se disperser par terre	kotelengana ko-tel-eng- an-a errer
--	--	--	---

kokakatana ko-kak-at-an-a se tourmenter dans le doute	kolongobana ko-long-ob-an-a s'accorder	koyéngebene ko-yéng-eb-en-e être droit en toute chose
--	--	---

8.7. LE SYNTAGME VERBAL DE VERBES DÉRIVÉS

Je vais décrire deux autres structures de syntagme verbal en complément aux structures décrites dans le chapitre précédent.

8.7.1. STRUCTURE 8 : VERBE BIVALENT + 1COMPLÉMENT SUFFIXAL

Comme cela a été décrit dans la morphologie verbale, il existe quatre suffixes productifs *-is-*, *-el-*, *-am-*, et *-an-*. Il existe aussi des suffixes non productifs. Les verbes suffixés peuvent être analysés de deux manières : la première est de considérer que le radical verbal et les suffixes forment le nouveau radical du verbe dérivé. Dans ce cas,

il s'analyse comme n'importe quel verbe en rapport avec sa valence. La deuxième manière consiste à considérer le suffixe comme faisant partie du complément suffixal avec le complément direct auquel il s'applique. Le complément suffixal est alors le complément direct du verbe non dérivé. En cas d'ambiguïté, cette approche permet d'identifier le bénéficiaire de l'action du verbe dérivé. La première approche tient compte de l'aspect sémantique, en considérant que le verbe dérivé est un autre verbe, distinct du verbe non dérivé, d'autant plus que, dans l'usage, on se retrouve parfois en situation de glissement sémantique. Chaque arborescence a donc son utilité dans le cadre de la désambiguïsation. Dans cette section, j'expose donc cette deuxième structure syntaxique.

(48)

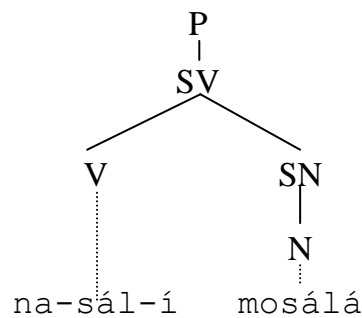
nasálí mosálá

na-sál-í mosálá

1SG-faire- PERF1 travail

j'ai fait le travail

infinitif : kosála



➤ CAUSATIF

(49)

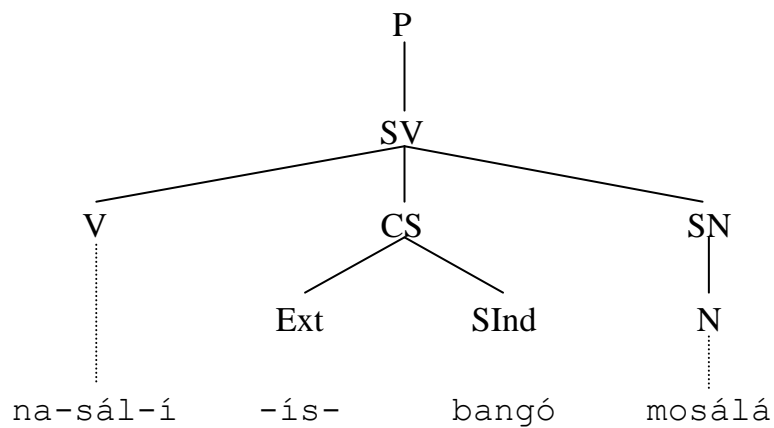
nasálísí bangó mosálá

na-sál-ís-í bangó mosálá

1SG-faire-CAUS-PERF1 eux travail

j'ai fait faire eux travail (je leur ai fait faire le travail)

infinitif : *kosálisa*



Le mot *bangó* est un complément accepté par le verbe *kosálisa*, grâce au suffixe du causatif *-ís-*. Dans ce cas, le verbe *kosálisa* devient trivalent en acceptant le bénéficiaire de l'action, *bangó*, en premier lieu, et l'objet de la destination, *mosálá*, en second lieu. Le suffixe *-ís-* est donc considéré lui-même comme une partie du complément direct 1.

Prédicat : *nasálí*

Complément suffixal : *-ís- bangó*

Complément direct : *mosálá*

➤ *APPLICATIF*

(50)

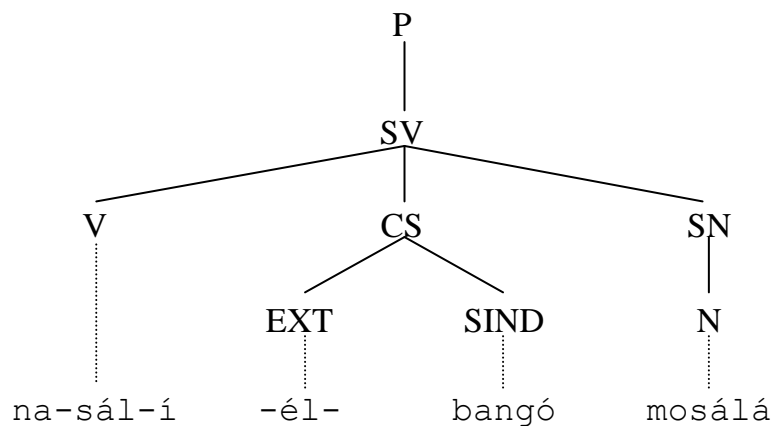
nasálélí bangó mosálá

na-sál-él-í bangó mosálá

1SG-faire-APPL-PERF1 eux travail

j'ai fait pour eux travail (j'ai fait le travail pour eux)

infinitif : *kosálela*



Comme pour le causatif, le mot *bangó* est un complément accepté par le verbe *kosálela*, grâce au suffixe de l'applicatif *-él-*. Dans ce cas, le verbe *kosálela* devient trivalent en acceptant le bénéficiaire de l'action, *bangó*, en premier lieu, et l'objet de la destination, *mosálá*, en second lieu. Le suffixe *-el-* est donc considéré lui-même comme une partie du complément 1.

Prédicat : *nasáli*

Complément suffixal : *-él- bangó*

Complément direct : *mosálá*

➤ Passif

(51)

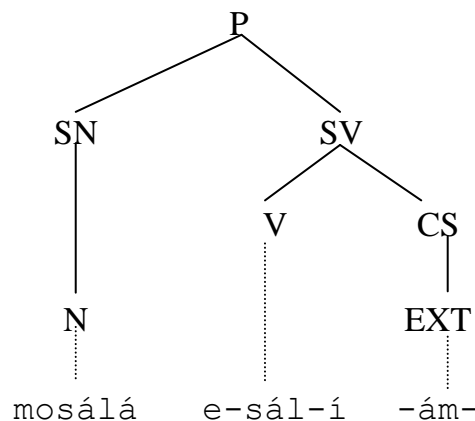
mosálá esálámí

mosálá e-sál-ám-í

travail 3SG-faire-PASSIF-PERF1

le travail est fait

infinitif : *kosálama*



Contrairement aux deux précédents suffixes, le suffixe du passif *-am-*, par contre, réduit la valence, en devenant dans ce cas intransitif monovalent. Le suffixe *-am-* est donc considéré lui-même comme complément suffixal sans objet.

Prédicat : *esáli*

Complément suffixal : *-ám-*

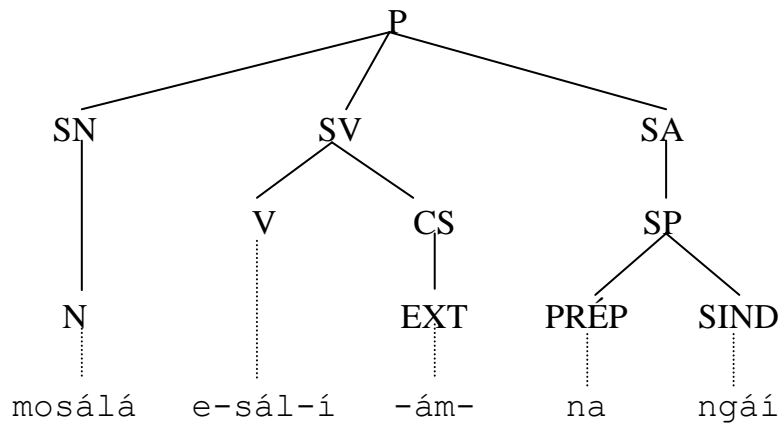
Complément direct : \emptyset

La forme passive peut aussi introduire un complément indirect fixe. Dans ce cas, le sujet de la forme active devient le complément indirect fixe.

(52)

mosálá e-sál-ám-í na ngái

Le travail est fait par moi



➤ *Réprocatif*

(53)

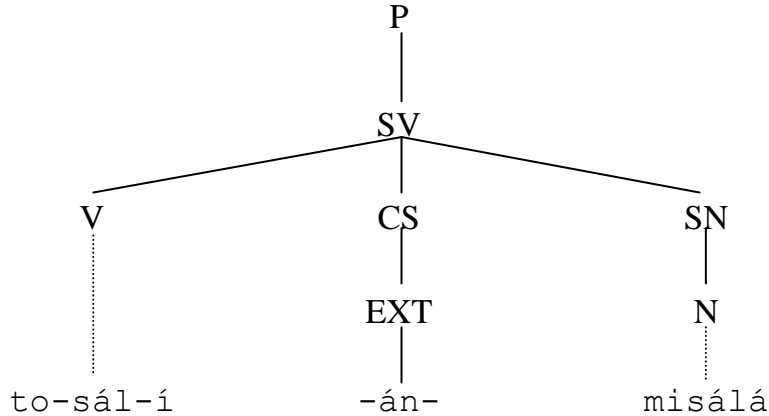
tosálání misálá

to-sál-án-í misálá

1PL-faire-RÉC-PERF1 travaux

Nous nous sommes fait nos travaux (j'ai fait le travail pour toi, tu as fait le travail pour moi)

infinitif : *kosálana*



Le verbe *kosála* accepte un complément direct. L'usage du réciprocatif implique que deux parties se font réciproquement la même chose. Le destinataire de l'action, c'est-à-dire les deux parties, étant contenu dans le suffixe *-an-* lui-même, le verbe *kosálana* accepte le complément *mosálá* du verbe de départ comme étant l'objet de la destination. Le verbe *kosálana* reste donc bivalent. Le suffixe *-an-* est considéré comme seul complément suffixal.

Prédicat : *nasáli*

Complément suffixal : *-án-*

Complément direct : *mosálá*

8.7.2. STRUCTURE 9 : VERBE TRIVALENT + 1COMPLÉMENT SUFFIXAL

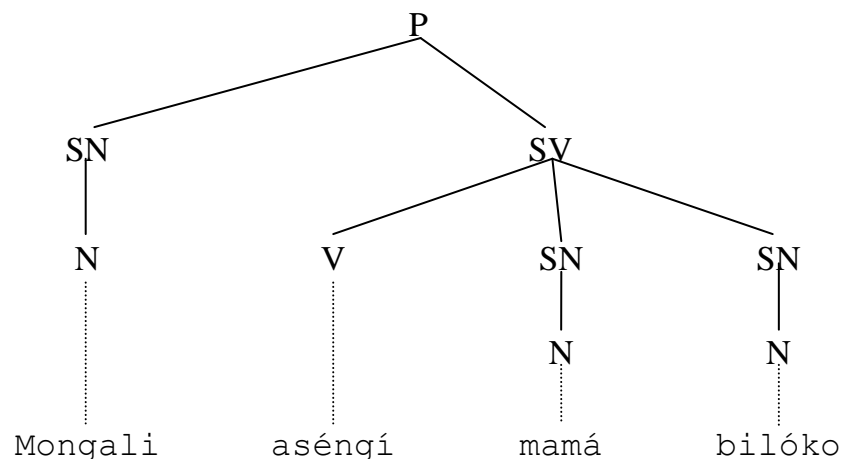
Un suffixe productif appliqué à un radical d'un verbe trivalent peut accroître la valence ou la réduire. Cet accroissement de la valence peut correspondre aussi à l'augmentation de l'ambiguïté, comme le montrent les exemples suivants.

(54)

Mongali aséngí mamá bilóko

Mongali 3SG-demander-PERF1 maman nourriture

Mongali demande de la nourriture à maman



➤ *Causatif*

Le causatif appliqué à ce verbe permet au verbe généré de recevoir trois compléments. Néanmoins, cette succession de trois compléments directs introduit de la confusion quant au bénéficiaire de l'action. En effet, comme le montre l'arborescence, le complément placé directement après le verbe se rapporte au suffixe *-is-* introduit. Par contre, le deuxième bénéficiaire se rapporte à la personne qui subit l'action du causatif, c'est-à-dire le bénéficiaire du verbe sans le causatif.

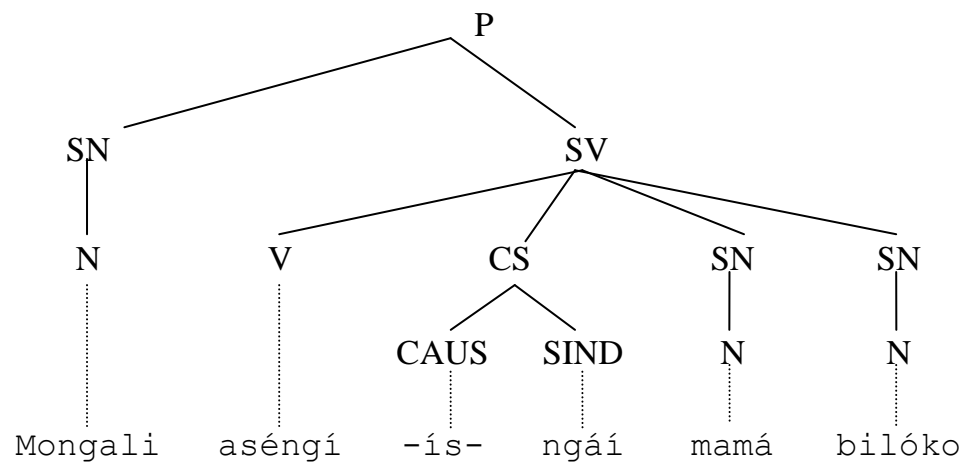
(55)

Mongali aséngísí ngái mamá bilóko

Mongali a-séng-is-í ngái mamá bilóko

Mongali 3SG-demander-CAUS-PERF1 maman nourriture

Mongali m'a fait demander de la nourriture à maman



Le mot *ngái* vient s'ajouter comme troisième complément, accepté par le verbe *koséngisa* grâce au suffixe du causatif *-ís-*. Dans ce cas, le verbe *koséngisa* devient tétravalent en acceptant le destinataire intermédiaire de l'action, *ngái*, en premier lieu, le destinataire de l'action, *mamá*, en second lieu et l'objet de la destination, *bilóko*, en troisième lieu. Le suffixe *-ís-* est donc considéré lui-même comme une partie du complément 1.

Prédicat : *nasáli*

Complément suffixal : *-ís- ngái*

Complément direct 1: *mamá*

Complément direct 2: *bilóko*

En général, les locuteurs utilisent ce suffixe, tout en gardant le verbe généré trivalent afin d'éviter les ambiguïtés. Ainsi, le locuteur du lingála dira naturellement : *Mongali aséngísí ngái bilóko epái ya mamá*. Ceci signifie donc que le premier bénéficiaire devient un complément circonstanciel.

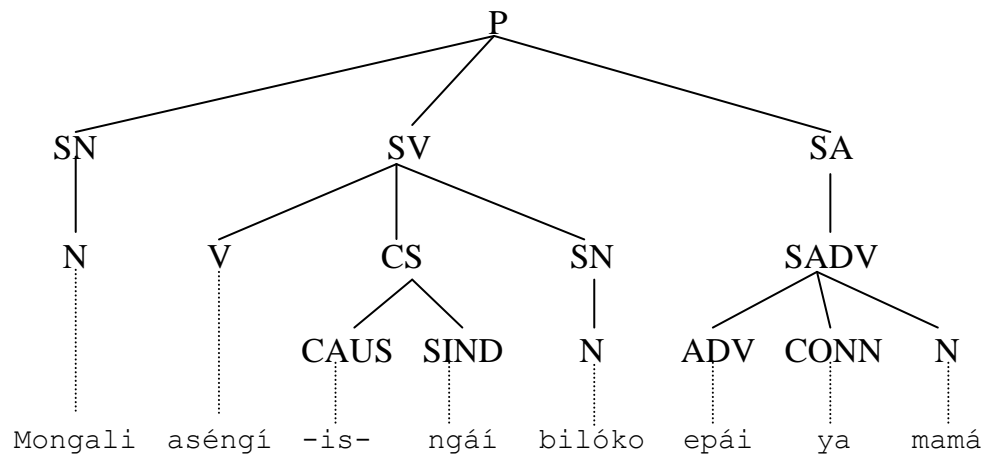
(56)

Mongali aséngísí ngái bilóko epái ya mamá.

Mongali a-séng-ís-í ngái bilóko epái ya mamá.

Mongali 3SG-demander-CAUS-PERF1 moi nourriture chez maman

Mongali m'a fait demander de la nourriture à maman



➤ *L'applicatif*

(57)

Mongali aséngélí ngái mamá bilóko

Mongali aséngélí ngái bilóko épái ya mamá

Tout comme pour le causatif, l'applicatif appliqué à ce verbe permet au verbe généré de recevoir trois compléments directs. Néanmoins, cette succession de trois compléments directs introduit de la confusion quant au bénéficiaire de l'action. Comme l'arborescence de l'exemple le laisse entrevoir ci-après, le complément placé directement après le verbe correspond au bénéficiaire de l'applicatif *-el-*. Le deuxième bénéficiaire se rapporte à la personne qui subit l'action du l'applicatif, c'est-à-dire le bénéficiaire du verbe sans l'applicatif.

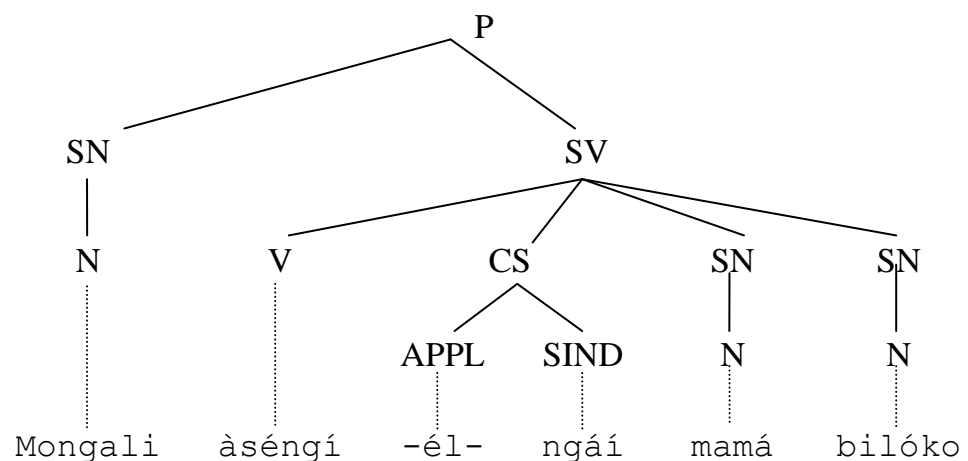
(58)

Mongali aséngélí ngái mamá bilóko

Mongali a-séng-él-í ngái mamá bilóko

Mongali 3SG-demander-APPL-PERF1 maman nourriture

Mongali a fait demander de la nourriture à maman pour moi



En général, les locuteurs utilisent ce suffixe de l'applicatif, tout en se limitant à deux compléments directs afin d'éviter les ambiguïtés. Ainsi, le locuteur du lingála dira naturellement : *Mongali aséngéli ngái bilóko epái ya mamá*. Ceci signifie donc que le premier bénéficiaire devient un complément circonstanciel.

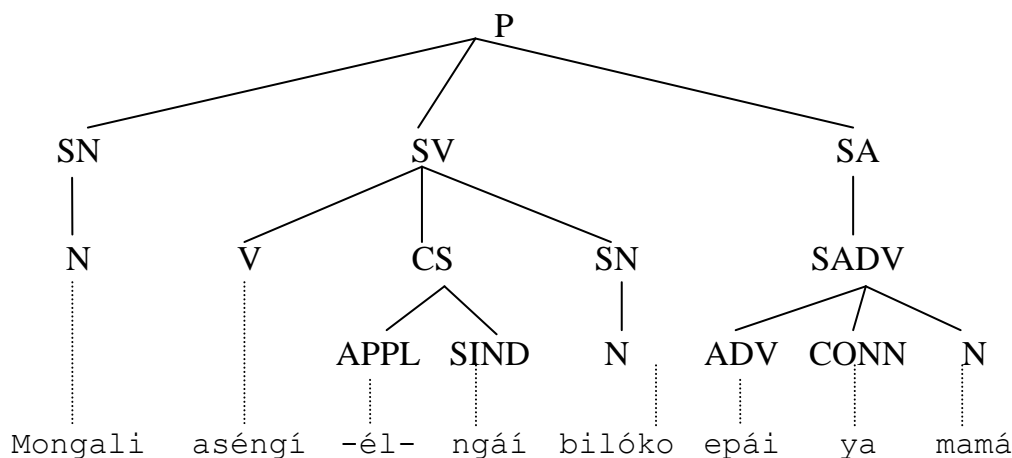
(59)

Mongali aséngéli ngái bilóko epái ya mamá.

Mongali a-séng-él-í ngái bilóko epái ya mamá.

Mongali 3SG-demander-CAUS-PERF1 moi nourriture chez maman

Mongali a fait demander de la nourriture à maman pour moi



➤ Le réciprocatif

(60)

Mongali ná mamá baséngání bilóko

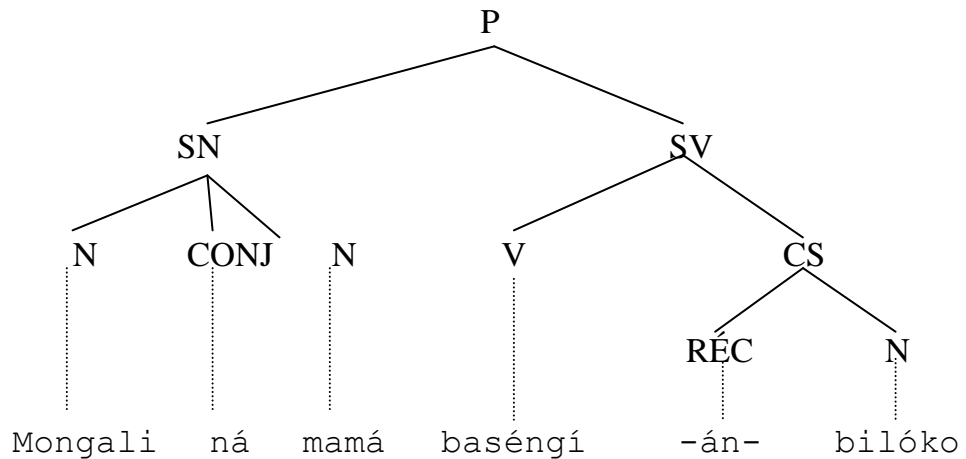
Mongali et maman se sont demandés de la nourriture

Le verbe *kosénga* accepte deux compléments directs. Tel que dit plus haut, le réciprocatif implique que deux parties se font réciproquement la même chose. Le verbe *koséngana* (se demander mutuellement) accepte donc le complément *bilóko* (la nourriture) du verbe de départ *kosénga* comme étant le patient, c'est-à-dire l'objet de la destination. La valence du verbe *kosénga* est de trois. Elle est réduite à deux dans le verbe *koséngana*. Le suffixe *-an-* est considéré comme seul complément suffixal. Le réciprocatif d'un verbe trivalent n'introduit donc pas d'ambiguïté.

Prédicat : *nasáli*

Complément suffixal : *-án-*

Complément : *mosálá*



➤ *Le passif*

(61)

bilóko eséngámí

la nourriture est demandée

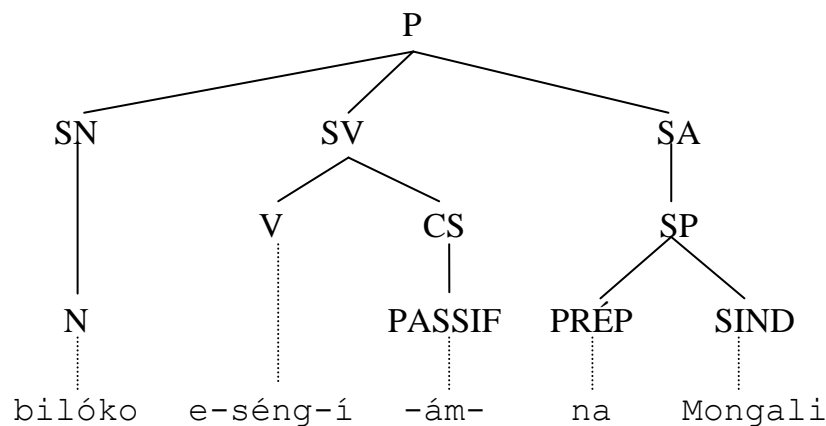
Le suffixe du passif *-am-* réduit la valence en devenant dans ce cas intransitif monovalent.

La forme passive peut aussi introduire un complément indirect fixe. Dans ce cas, le sujet de la forme active devient le complément indirect fixe.

(62)

bilóko eséngámí na Mongali

La nourriture est demandée par Mongali



Toutefois, la situation de deux compléments directs peut aussi produire de l'ambiguïté, liée au caractère passe-partout de la préposition *na*. En effet, *na* peut aussi bien signifier *par* (l'agent : la personne qui fait) que *à* (le destinataire : la personne à qui on fait). Cette ambivalence a pour conséquence que l'on risque de croire que la nourriture a été demandée à Mongali, alors que c'est Mongali qui la demande. Pour éviter cette ambiguïté, les locuteurs n'utilisent la forme passive que pour mettre en

évidence le patient, c'est-à-dire l'objet de la destination. Les phrases à la voix passive sont donc souvent utilisées sans les compléments indirects fixes qui les accompagnent.

8.8. DÉRIVATION ET TRANSITIVITÉ EN LINGÁLA

8.8.1. LA DÉRIVATION D'UN VERBE TRANSITIF BIVALENT

La dérivation augmente ou décroît la valence du radical verbal et en modifie le sens. L'analyse ci-dessous va tenter de décrire les règles pouvant prédire la possibilité qu'un radical puisse accepter ou non une ou plusieurs suffixes dérivationnels.

Partant d'un verbe transitif bivalent *kolámba*, le causatif ou l'applicatif permet de générer des verbes transitifs trivalents, respectivement *kolámbisa* et *kolámbela*.

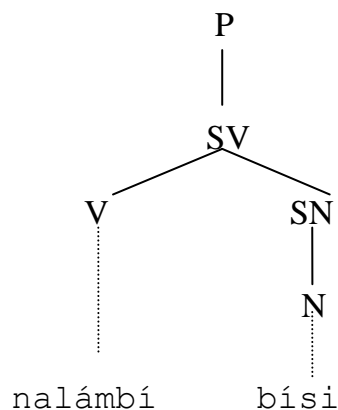
(63)

nalámbí mbísi.

na-lámb-í ø-mbísi.

1SG-cuisiner-PERF1 CL9A-poisson

j'ai préparé le poisson



Kolámba est un verbe transitif bivalent acceptant un complément direct. Si l'allocutaire se limite à dire :

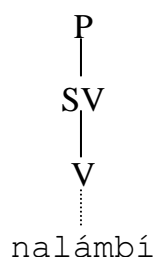
(64)

nalámbí

na-lámb-í

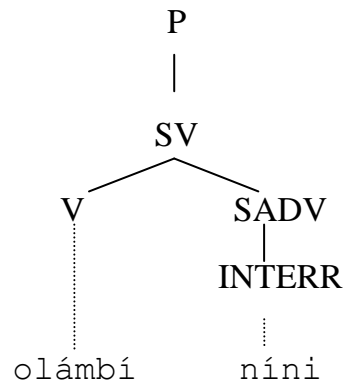
1SG-cuisiner-PERF1

j'ai préparé (cuisiné)



Il y a de fortes chances que son interlocuteur lui demande :

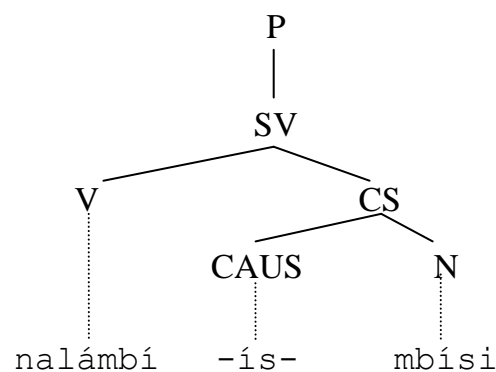
(65)
 olámbí níni?
 o-lámb-í níni
 2SG-cuisiner-PERF1 quoi
 qu'as-tu préparé



a) *Le causatif*

Si le suffixe du causatif se place après le radical verbal de ce verbe, on obtient la phrase suivante :

(66)
 nalámbísí mbísi
 na-lámb-ís-í mbísi
 1SG-cuisiner-CAUS-PERF1 CL9A-poisson
 j'ai fait préparer du poisson



Cette phrase peut aussi faire appel à une précision de la part de l'interlocuteur :

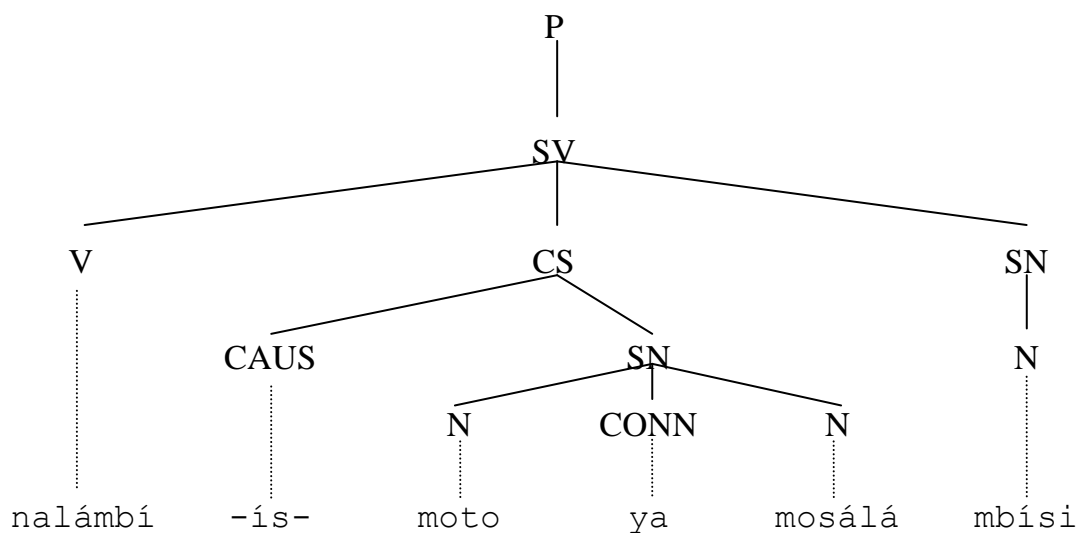
(67)

olámbísí nání mbísi?
o-lámb-ís-í nání ø-mbísi
2SG-cuisiner-PERF1 qui CL9A-poisson
à qui as-tu fait préparer du poisson

Le verbe *kolámbisa* qui est généré par cette opération est donc transitif trivalent, c'est-à-dire il accepte deux compléments directs.

(68)

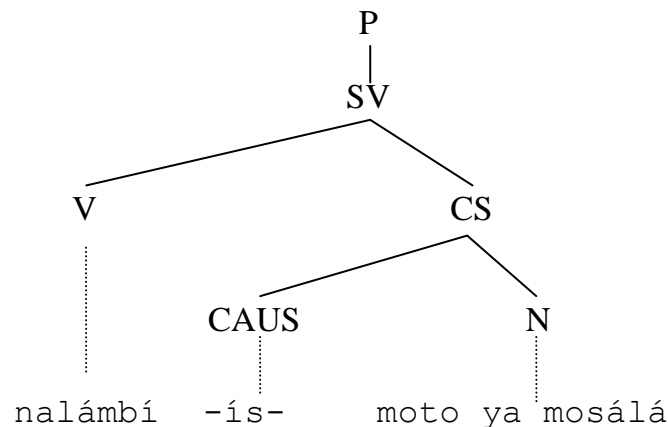
nalámbísí moto ya mosálá mbísi
na-lámb-ís-í mo-to ya mo-sálá ø-mbísi
1SG-cuisiner-CAUS-PERF1 CL1-humain CONN CL3-travail CL9A-poisson
j'ai demandé au domestique de préparer du poisson (*litt.* j'ai fait préparer au domestique du poisson)



L'ordre de complément suffixal (les compléments directs qui sont reçus par le verbe dérivé) est contraignant. Cela veut dire que si par exemple, la phrase incomplète (avec un seul complément) était :

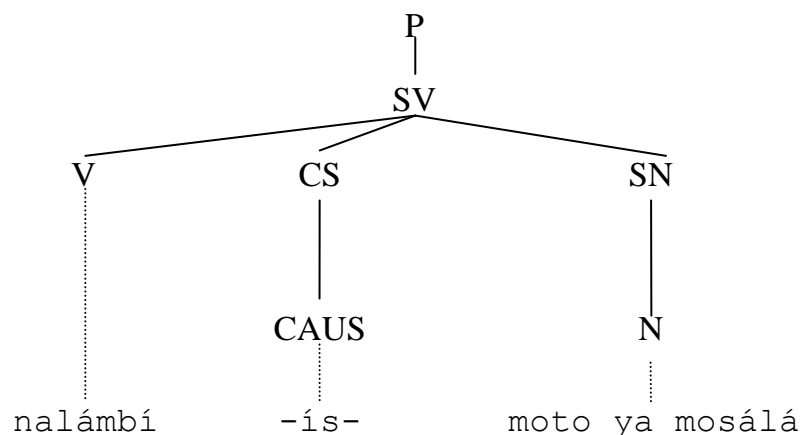
(69)

nalámbísí moto ya mosálá
na-lámb-ís-í mo-to ya mo-sálá
1SG-cuisiner-CAUS-PERF1 CL1-humain CONN CL3-travail
j'ai fait cuisiner le domestique



Cette phrase (69) en elle-même signifie que *c'est le domestique qui est cuisiné*. Cette ambiguïté, qui peut se rencontrer chez les locuteurs, vient du fait que le locuteur, voulant mettre l'accent sur la personne qui exécute son commandement (*moto ya mosálá*) et non sur l'objet du commandement (*mbísi*), utilise le bénéficiaire comme seul complément direct. Heureusement, chez les locuteurs il n'y a pas cette ambiguïté. Le fait de placer un seul complément à un verbe causatif indique clairement à l'interlocuteur si le complément est lié au bénéficiaire ou au patient. Cette phrase s'analysera donc :

nalámbísí moto ya mosálá
 na-lámb-ís-í mo-to ya mo-sálá
 1SG-cuisiner-CAUS-PERF1 CL1-humain CONN CL3-travail
 j'ai commandé au domestique de cuisiner (j'ai fait préparer le domestique)



La phrase (69), à cause de ce caractère inachevé, peut aussi faire appel à des précisions de la part de l'interlocuteur :

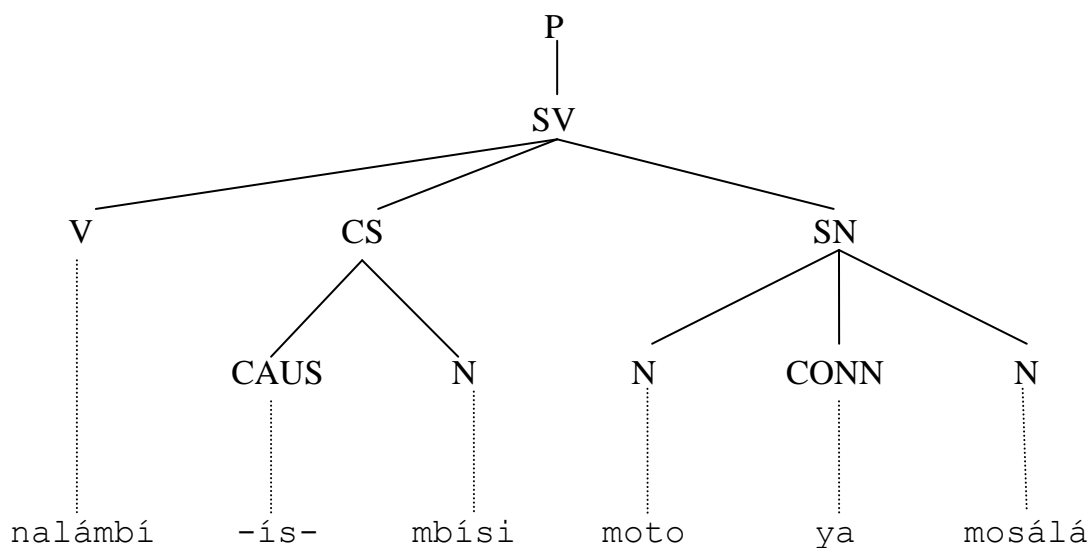
(70)
 olámbísí yé níní?
 o-lámb-ís-í yé níní
 2SG-cuisiner-CAUS-PERF1 SIND:3SG lui INTERR quoi
 Que lui as-tu fait cuisiner ?

Le verbe *kolámbisa* qui est généré par cette opération est donc transitif trivalent, c'est-à-dire il accepte deux compléments directs. Ceci correspond à la phrase (68) obtenue dans la première démarche :

(68)
 nalámbísí moto ya mosálá mbísi
 na-lámb-ís-í mo-to ya mo-sálá ø-mbísi
 1SG-cuisiner-CAUS-PERF1 CL1-humain CONN CL3-travail CL9A-poisson
 j'ai demandé au domestique de cuisiner du poisson (*litt.* j'ai fait préparer au domestique du poisson)

Par contre, si l'on change l'ordre des compléments, la phrase obtenue va aussi changer de sens. La phrase (68) deviendrait la phrase (71) :

(71)
 nalámbísí mbísi moto ya mosálá
 na-lámb-ís-í ø-mbísi mo-to ya mo-sálá
 1SG-cuisiner-CAUS-PERF1 CL9A-poisson CL1-humain CONN CL3-travail
 j'ai demandé au poisson de cuisiner le domestique (*litt.* j'ai fait préparer poisson domestique)



Ceci confirme donc le caractère contraignant de l'ordre des compléments. Le complément qui vient juste après le verbe est le bénéficiaire, tandis que le complément éloigné correspond au patient. Pour éviter les ambiguïtés, il est souhaitable que le causatif soit suivi par les deux compléments et dans le bon ordre. En adoptant cette discipline, un auteur de discours de spécialité gagnera en clarté.

b) L'applicatif

L'analyse faite pour le causatif est aussi vraie pour l'applicatif/instrumentatif.

Si l'allocutaire se limite à n'utiliser qu'un complément, le suffixe dérivationnel *-el-* génère deux phrases différentes :

(72a)
 nalámbélí yó
 na-lámb-él-í yó
 1SG-cuisiner-APPL-PERF1 SIND:2SG
 j'ai préparé pour toi

(72b)
 nalámbélí mbísi
 na-lámb-él-í ø-mbísi
 1SG-cuisiner-INSTR-PERF1 CL9A-poisson
 j'ai préparé avec du poisson

Tout comme le causatif analysé ci-dessus, les phrases (72a) et (72b) peuvent correspondre aussi bien à un applicatif qu'à un instrumentatif. Toutefois, cette ambiguïté n'est pas réelle, d'autant plus que l'interlocuteur comprend clairement dans la phrase (72a) le caractère applicatif et dans la phrase (72b) le caractère instrumentatif, comme l'indiquent les gloses. Ces phrases poussent l'interlocuteur à poser la question : *níni* (quoi). La réponse à cette question démontre aussi l'ordre contraignant qu'impose le suffixe *-el-*.

(73a)
 nalámbélí yó mbísi
 na-lámb-él-í yó ø-mbísi
 1SG-cuisiner-APPL-PERF1 SIND:2SG CL9A-poisson
 je t'ai préparé du poisson (*litt.* j'ai préparé pour toi du poisson)

(73b)
 nalámbélí mbísi yó
 na-lámb-él-í ø-mbísi yó

1SG-cuisiner-APPL-PERF1 CL9A-poisson

je t'ai cuisiné pour le poisson (*litt.* j'ai préparé pour le poisson toi)

Le verbe *kolámbela* est donc un verbe transitif trivalent. L'ordre des compléments est contraignant, générant deux phrases sémantiquement différentes.

c) *Le passif*

Le passif décroît la valence du verbe de départ, ce qui signifie que, pour un verbe transitif bivalent, le verbe dérivé statif ou passif est intransitif.

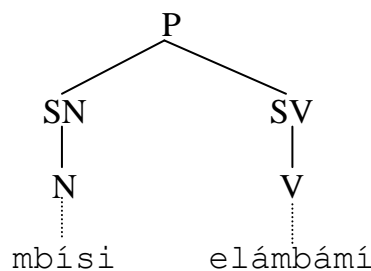
(74)

mbísi elámbámí

∅-mbísi e-lámb-ám-í

CL9A-poisson 3SG:INAN-cuisiner-PASSIF-PERF1

le poisson est cuisiné



Le verbe *kolámbama* est intransitif. Il arrive néanmoins que le locuteur ait besoin de préciser l'agent de l'action active. Ceci se fait au moyen de la préposition *na* ou *epái ya*.

(75)

mbísi elámbámí na mamá.

∅-mbísi e-lámb-ám-í na ∅-mamá.

CL9-poisson 3SG:INAN-cuisiner-PASSIF-PERF1 PRÉP CL1A-maman

le poisson est cuisiné par maman

d) *Le réciprocatif*

Le réciprocatif maintient la valence d'un verbe transitif bivalent.

(76)

tolámbání bambísi

to-lámb-án-í ba-∅-mbísi

1PL-cuisiner-RÉC-PERF1 CL2-CL9-poisson

nous avons cuisiné nos poissons mutuellement

Dans ce cas, le réciprocatif indique l'action mutuelle, mais n'implique pas que cette action est faite dans l'intérêt ou à l'égard de l'autre protagoniste. Le complément direct du réciprocatif est donc l'objet de l'action (le patient). Comme cela sera décrit plus loin dans le cadre de la double dérivation, l'applicatif suivi du réciprocatif correspondant au suffixe *-el-an-* indique une action mutuelle à l'égard ou au bénéfice du protagoniste. Dans ce cas, la phrase sera :

(78)

tolámbélání bambísi

to-lámb-él-án-í ba-ø-mbísi

1PL-cuisiner-APPL-RÉC-PERF1 CL2-CL9A-poisson

nous nous sommes cuisinés les poissons pour chacun mutuellement

La chaîne de trois phrases suivantes peut être analysée de la sorte :

(79)

nasekí mobáli na yó, osekí mobáli na ngái, to-
sekání mibáli

(79a)

nasekí mobáli na yó

na-sek-í mo-bali na yó,

1SG-se moquer-PERF1 CL1-époux CONN SIND:2SG

je me suis moquée de ton mari

(79b)

osekí mobáli na ngái

o-sek-í mo-bali na ngái,

2SG-se moquer-PERF1 CL1-époux CONN SIND:1SG

tu t'es moquée de mon mari

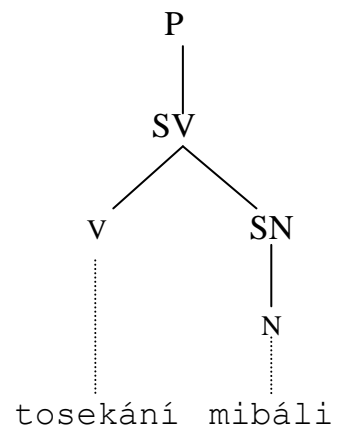
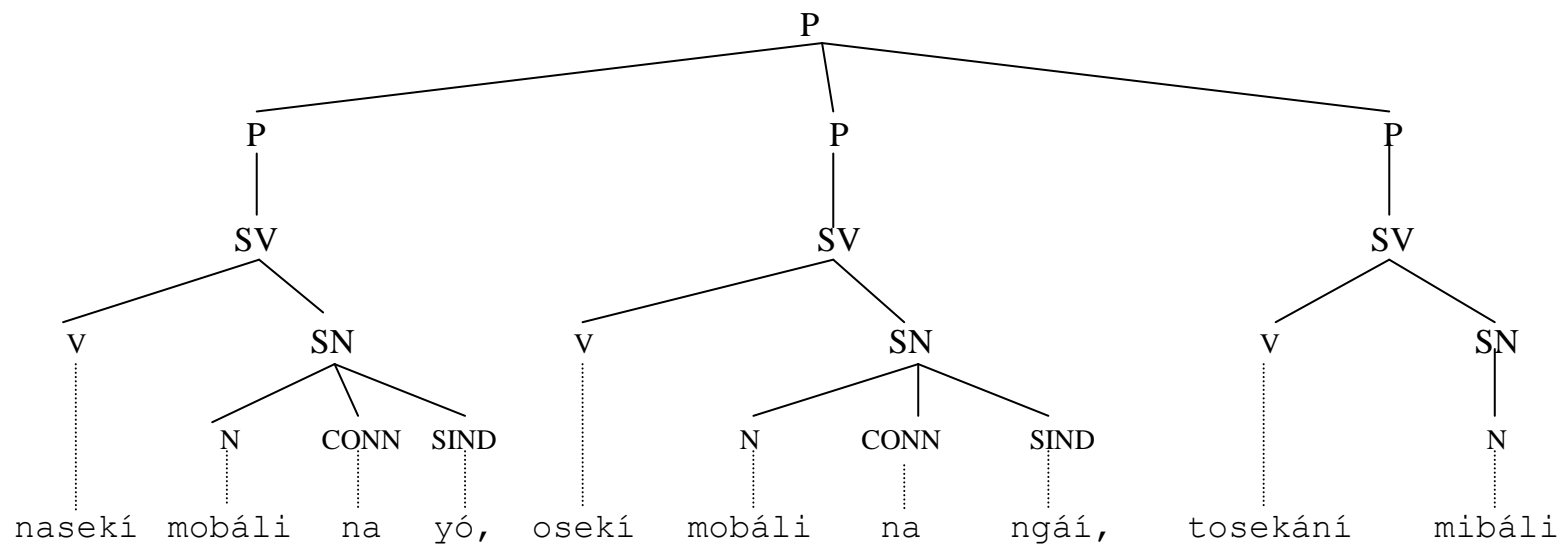
(79c)

tosekání mibáli

to-sèk-án-í mi-bali

1PL-se moquer-RÉC-PERF1 CL4-épouse

nous nous sommes moquées des maris



Par contre, si le complément direct du verbe de départ (transitif bivalent) correspond au protagoniste de l'action mutuelle, dans ce cas le verbe dérivé obtenu est intransitif, c'est-à-dire qu'il n'acceptera pas un complément direct.

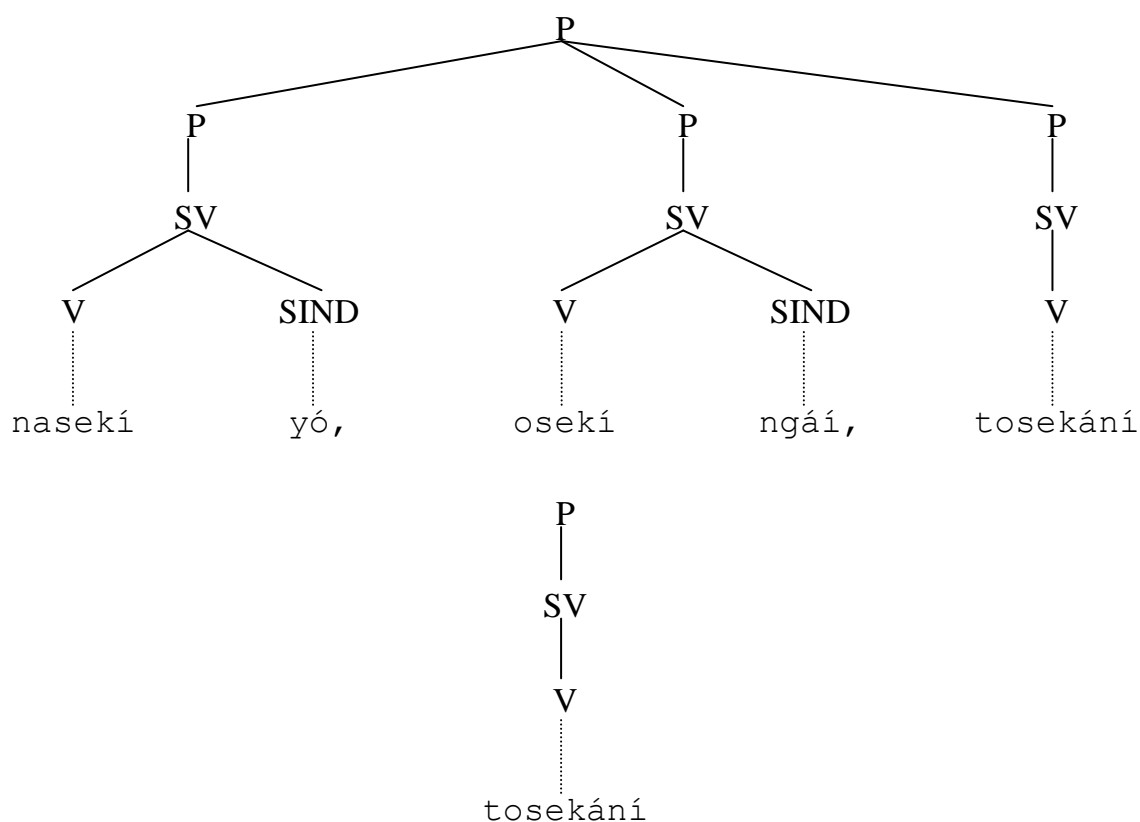
(80)

nasekí yó, osekí ngái, tosekání.

Na-sek-í yó, o-sek-í ngái, to-sek-án-í.

1SG-se moquer-PERF1 toi, 2SG- se moquer-PERF1 SIND:1SG, 1PL- se moquer-RÉC-PERF1

tu t'es moqué de moi, je me suis moqué de toi, nous nous sommes moqués l'un de l'autre



8.8.2. LA DÉRIVATION D'UN VERBE INTRANSITIF

À présent, je vais analyser la situation où le verbe de départ est intransitif.

Partant d'un verbe intransitif *kobima*, le causatif ou l'applicatif permet de générer des verbes transitifs bivalents, respectivement *kobimisa* et *kobimela*.

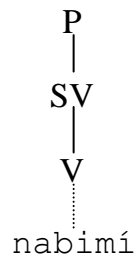
(81)

nabimí

na-bim-í

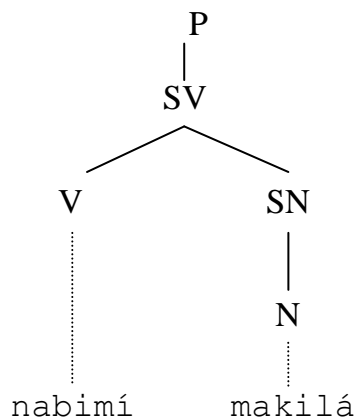
1SG-être sorti-PERF1

Je sors



Kobima est un verbe intransitif monovalent. Il peut arriver qu'un verbe de ce type accepte un complément direct interne.

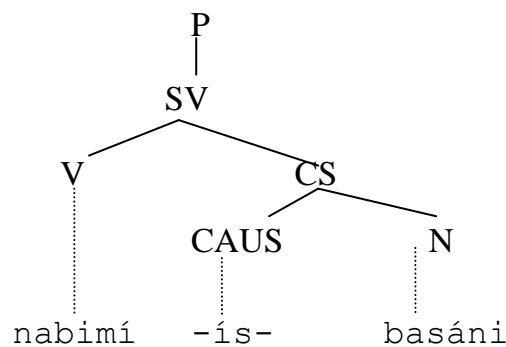
(82)
 nabimí makilá
 na-bim-í ma-kilá
 1SG-être sorti-PERF1 CL6-sang
 Je saigne



a) *Le causatif*

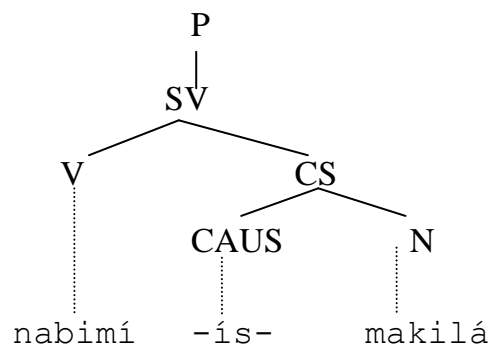
Le suffixe du causatif se place après le radical verbal de ce verbe : on obtient la phrase suivante :

(83)
 nabimísí basáni
 na-bim-ís-í ba-sáni
 1SG-être sorti-CAUS-PERF1 CL2-assiette
 Je fais sortir les assiettes



Le verbe causatif généré par un verbe à complément interne peut être donc un transitif bivalent. Il n'accepte donc qu'un seul complément direct libre. Par contre, considérons le verbe intransitif avec un complément interne comme dans l'exemple (84) :

- (84)
 nabimísí makilá
 na-bim-ís-í ma-kilá
 1SG-être sorti-CAUS-PERF1 CL6-sang
 Je fais sortir du sang



Cette phrase montre que le causatif dérivé d'un verbe intransitif peut être transitif bivalent si l'agent fait *faire* à lui-même l'action ou encore si le bénéficiaire n'est pas déterminé. Dans ce dernier cas, cette phrase peut faire appel à une demande de précision de la part de l'interlocuteur :

- (85)
 obimísí náni makilá ?
 o-bim-ís-í náni ma-kilá
 2SG-être sorti-PERF1 INTERR qui CL6-sang
 à qui as-tu fait sortir du sang

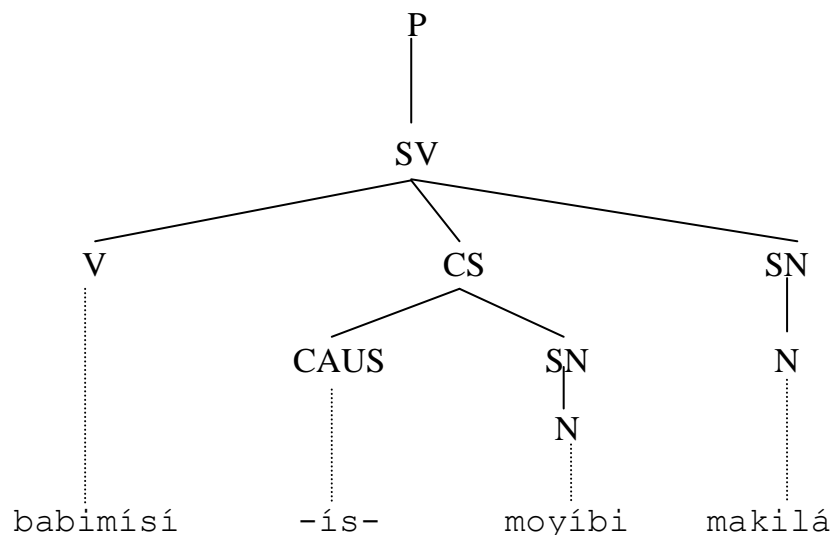
Par contre, la déclaration complète du verbe *kobimisa* peut correspondre à la situation de trivalence, comme dans l'exemple suivant :

(86)
 babimísí moyíbi makilá
 ba-bim-ís-í mo-yíbi ma-kilá
 3PL-être sorti-CAUS-PERF1 CL1-voleur CL6-sang
 Ils ont saigné le voleur (*litt.* Ils ont fait sortir voleur sang)

L'ordre de complément suffixal (les compléments directs qui sont reçus par le verbe dérivé) est contraignant. Il n'est donc pas correct de dire :

(87)
 *babimísí makilá moyíbi
 ba-bim-ís-í ma-kilá mo-yíbi
 3PL-être sorti-CAUS-PERF1 CL6-sang CL1-voleur
litt. Ils ont fait sortir le sang le voleur

Ceci veut dire que le complément direct interne se place toujours après le complément suffixal, étant donné que le syntagme formant le complément du suffixe causatif constitue le bénéficiaire et l'objet interne devient l'objet direct libre du verbe causatif, comme le montre l'arborescence suivante :



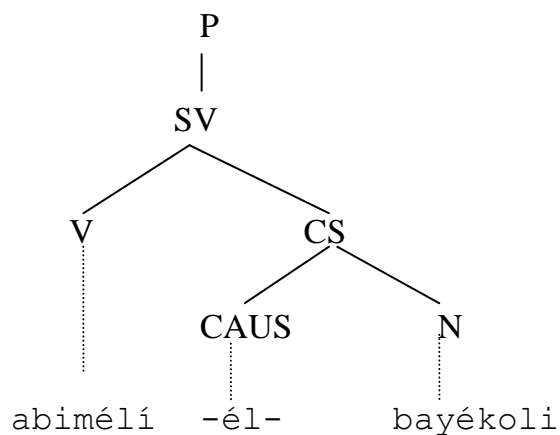
Le verbe intransitif avec un complément interne génère donc un causatif trivalent, alors que le verbe intransitif strict génère un verbe causatif bivalent.

b) L'applicatif

L'analyse faite pour le causatif est aussi vraie pour l'applicatif/instrumentatif.

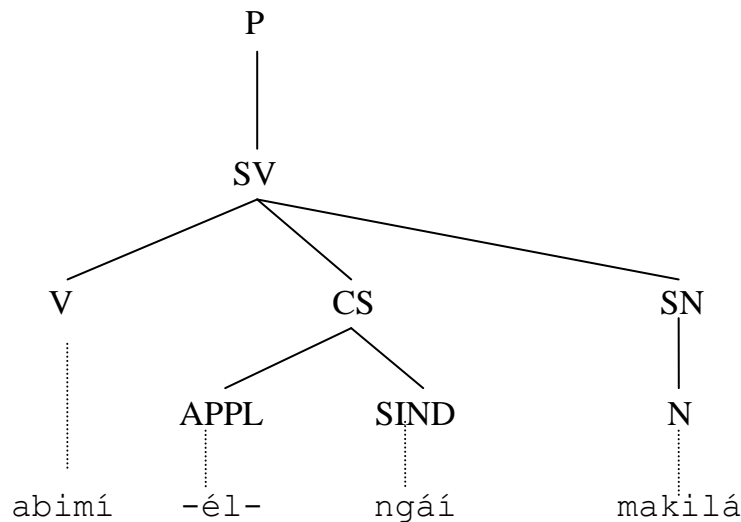
Si l'allocutaire se limite à n'utiliser qu'un complément, le suffixe dérivationnel *-el-* génère un verbe transitif monovalent :

(88)
 abimélí bayékoli
 a-bim-él-í ba-yékoli
 1SG-être sorti-APPL-PERF1 CL2-disciple
 Il est apparu aux disciples



Le verbe applicatif généré est donc un verbe transitif bivalent : il n'accepte qu'un seul complément direct libre. Par contre, considérons le verbe intransitif avec un complément interne, comme dans l'exemple (89) :

(89)
 abimélí ngái makilá
 a-bim-él-í ngái ma-kilá
 1SG-être sorti-APPL-PERF1 SIND:1SG CL6-sang
 il saigne et ça me dérange (*difficile à traduire*)



Cette phrase montre qu'avec le suffixe *-el-*, le verbe dérivé d'un verbe intransitif est un applicatif. Il est transitif bivalent, où l'agent fait l'action pour un bénéficiaire. Par contre, si le verbe de départ admet un complément direct interne, le verbe dérivé est un verbe transitif trivalent agissant en tant qu'instrumentatif, où l'objet direct interne est considéré comme l'instrument à l'encontre ou à l'intérêt du bénéficiaire.

Le verbe *kobimela* peut donc être un verbe transitif bivalent, dans le cas strict d'intransitivité et trivalent, dans le cas où le verbe admet un complément direct interne. Dans ce cas, l'ordre des compléments est contraignant, le bénéficiaire étant le complément placé directement après le verbe, tandis que le complément interne devenu libre se place après le bénéficiaire.

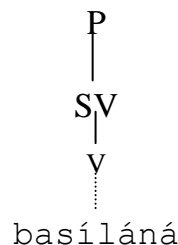
c) *Le passif*

Le principe même du verbe intransitif ne permet pas d'obtenir une forme passive. Néanmoins, dans certains cas le suffixe dérivationnel *-am-* agit comme un statif. À l'état actuel des analyses, je ne peux pas affirmer qu'il y ait un processus de systématisation pour générer des formes statives. Le cas du verbe *kobongama* provenant du verbe *kobonga* peut être considéré donc comme un cas de glissement sémantique.

d) *Le réciprocatif*

Les verbes générés par le suffixe *-an-* peuvent être considérés plutôt comme associatifs que réciprocatifs au sens strict. L'associatif est entendu ici comme une action que chacun dans un groupe fait à d'autres, établissant une forme de relation entre les membres de ladite communauté.

(90)
 basíláná
 ba-síl-án-á
 3PL-être fini-RÉC-PERF2
 c'est fini depuis longtemps entre eux



8.8.3. LA DÉRIVATION EN RAPPORT AVEC LA VALENCE DU VERBE NON DÉRIVÉ

Ces analyses me permettent de tirer des règles relatives à l'influence de la transitivité sur la potentialité de dérivation suffixale d'un radical verbal :

- En bref, tous les verbes transitifs génèrent des verbes dérivés avec les quatre suffixes. Par contre, les verbes intransitifs ne génèrent pas des passifs.
- Quelle que soit la transitivité ou la valence d'un verbe, ceci génère toujours un verbe dérivé causatif et un verbe dérivé applicatif/instrumentatif. Le causatif ou l'applicatif accroissent la valence du verbe. En ce qui concerne les radicaux verbaux de départ qui sont trivalents (deux compléments directs), les verbes dérivés obtenus sont donc tétravalents (trois compléments directs). Néanmoins, pour éviter les ambiguïtés, les locuteurs se limitent à n'utiliser que deux compléments directs. Dans le cas de trivalence du verbe dérivé, le premier complément direct (celui qui se place directement après le verbe) correspond au bénéficiaire, c'est-à-dire celui à qui on fait faire l'action ou on fait l'action pour lui. Le deuxième complément direct correspond au patient, c'est-à-dire à l'objet de l'action. Le bénéficiaire du verbe de départ devient un complément indirect à position fixe, précédé par la préposition *na* ou *epái ya*.
- Si un verbe est transitif, c'est-à-dire, il nécessite un complément direct pour exprimer la totalité de son action, ce verbe génère un verbe dérivé de la forme passive avec le suffixe *-am-* et un verbe dérivé de la forme réciprocatif avec le suffixe *-an-*. Le verbe passif obtenu est dans tous les cas intransitif. En général, les locuteurs utilisent la voie passive si c'est l'objet de l'action qui importe. Si le locuteur est obligé de préciser les agents de l'action, ils deviennent des indirects à position fixe. Toutefois, cette formulation de la phrase prête à tellement d'ambiguïté que les locuteurs utilisent plutôt, dans le cas d'une telle nécessité,

la voix active. Le réciprocatif généré peut être transitif ou intransitif. Il est transitif si chacun des protagonistes a posé le même acte sur l'objet de l'autre, sans que cela soit dans l'intérêt ou à l'encontre de ce dernier, mais par rapport à lui-même, l'agent. Il est intransitif si chacun des protagonistes est l'objet de l'autre protagoniste. En clair, le réciprocatif est intransitif si l'objet du verbe de départ est le protagoniste et il est transitif, si l'objet du verbe de départ est une possession du protagoniste. Si le sens du radical ne permet pas l'action mutuelle, dans ce cas le suffixe *-an-* peut traduire le statif (ex: *koleka* (dépasser) → * *kolekana* (se dépasser réciproquement ; *koleka* (passer devant quelqu'un) → *kolekana* (se croiser et se passer sans se parler)).

- Si le verbe de départ est intransitif, c'est-à-dire, il ne nécessite pas un complément direct pour exprimer la totalité de l'action, ce verbe ne pourra pas générer un verbe dérivé avec le suffixe dérivationnel *-am-* du passif/statif. Le verbe *-an-* qu'il génère a le sens de la relation établie entre les protagonistes et non une action réciproque mutuelle entre les protagonistes. Le réciprocatif d'un verbe intransitif est donc strictement intransitif lui-même. Le suffixe *-an-* a plutôt un sens associatif.

Pour confirmer ces observations, avec le programme Excel, j'ai encodé les radicaux des verbes transitifs, transitifs bivalents et transitifs trivalents dans trois colonnes distinctes. Grâce à la fonction CONCATENER, j'ai généré les possibles verbes dérivés en *-is*, *-el-*, *-am-*, et *-an-*. Ceci a permis de confirmer clairement ces règles : selon qu'un radical verbal appartienne à l'une ou l'autre de ces trois catégories, il pourra générer un tel dérivé.

Dans la liste suivante, figurent quelques verbes intransitifs. On voit que les verbes causatifs et applicatifs sont attestés en lingála et non les formes passives. De même, les réciprocatifs générés sont des relations établies entre les protagonistes et non des actions que les protagonistes se font mutuellement.

<i>verbe non dérivé</i>	<i>-is-</i>	<i>-el-</i>	<i>-am-</i>	<i>-an-</i>
kobéba ko-béb-a être abîmé	kobébisa ko-béb-is-a abîmer	kobébela ko-béb-el-a être abîmé pour, uti- liser pour être abîmé	kobébama ko-béb-am-a	kobébana ko-béb-an-a ne plus être en entente mu- tuelle, se brouiller
kobíka ko-bík-a être sauvé	kobíkisa ko-bík-is-a sauver	kobíkela ko-bík-el-a utiliser pour être sauvé	kobíkama ko-bík-am-a ‡	kobíkana ko-bík-an-a échapper mutuellement de l'action de l'autre
kobima ko-bim-a être sorti	kobimisa ko-bim-is-a sortir	kobimela ko-bim-el-a utiliser pour sortir	kobimama ko-bim-am-a	kobimana ko-bim-an-a sortir mutuellement des af- faires de l'autre
kofánda ko-fánd-a s'asseoir	kofándisa ko-fánd-is-a installer	kofándela ko-fánd-el-a utiliser pour s'asseoir	kofándama ko-fánd-am-a	kofándana ¹ ko-fánd-an-a s'asseoir mutuellement sur le siège de l'autre
kokémba ko-kémb-a endurer	kokémbisa ko-kémb-is-a faire endurer	kokémbela ko-kémb-el-a utiliser pour endurer	kokémbama ko-kémb-am-a	kokémbana ko-kémb-an-a avoir une relation qui endure
kokóla ko-kól-a grandir	kokólisha ko-kól-is-a faire grandir	kokólela ko-kól-el-a utiliser pour grandir	kokólama ko-kól-am-a	kokólana ¹ ko-kól-an-a grandir dans une relation

<i>verbe non dérivé</i>	<i>-is-</i>	<i>-el-</i>	<i>-am-</i>	<i>-an-</i>
kokóma ko-kóm-a devenir, arriver	kokómisa ko-kóm-is-a faire devenir	kokómela ko-kóm-el-a arriver pour quel- qu'un	kokómama ko-kóm-am-a	kokómana ¹ ko-kóm-an-a devenir mutuellement pour
kokóna ko-kónd-a maigrir	kokóndisa ko-kónd-is-a faire maigrir	kokóndela ko-kónd-el-a maigrir pour	kokóndama ko-kónd-am-a	kokóndana ko-kónd-an-a se maigrir pour mutuellement
kokóta ko-kót-a entre	kokótisa ko-kót-is-a faire entrer	kokótela ko-kót-el-a entrer pour, entrer par	kokótama ko-kót-am-a	kokótana ko-kót-an-a s'enter mutuellement, s'interpénétrer
kokúfa ko-kúf-a mourir	kokúfisa ko-kúf-is-a perdre quelqu'un	kokúfela ko-kúf-el-a ² mourir pour quel- qu'un, ² perdre quelqu'un : <i>glissement sémantique</i>	kokúfama ko-kúf-am-a	kokúfana ko-kúf-an-a se mourir (se sacrifier) chacun pour d'autres
kolímwa ko-límw-a disparaître	kolímwisa ko-límw-is-a faire disparaître	kolímwela ko-límw-el-a utiliser pour dispa- raître	kolímwama ko-límw-am-a	kolímwana ko-límw-an-a se disparaître chacun pour d'autres

<i>verbe non dérivé</i>	<i>-is-</i>	<i>-el-</i>	<i>-am-</i>	<i>-an-</i>
kopéma ko-pém-a respirer, se reposer	kopémisa ko-pém-is-a faire respirer, laisser reposer	kopémela ko-pém-el-a utiliser pour se reposer ou pour respirer	kopémama ko-pém-am-a	kopémána ko-pém-an-a mettre chacun un temps de répit par rapport aux autres du groupe
kopola ko-pol-a pourrir, être mouillé, perdre un match	kopolisa ko-pol-is-a faire pourrir, mouiller, faire perdre	kopolela ko-pol-el-a perdre pour, utiliser pour perdre	kopolama ko-pol-am-a	kopolána ko-pol-an-a pourrir dans le groupe, l'échec de chacun retombant sur d'autres
kopota ko-pot-a détaler TR. pétrir INTR.	kopotisa ko-pot-is-a faire détaler	kopotela ko-pot-el-a détaler par, détaler pour	kopotama ko-pot-am-a	kopotána ko-pot-an-a disputer âprement une compétition ou des pourparlers
kosíla ko-síl-a être fini	kosílisa ko-síl-is-a finir	kosílela ko-síl-el-a utiliser pour finir	kosílama ko-síl-am-a	kosílána ko-síl-an-a finir une affaire entre les parties
kotela ko-tel-a mûrir, brunir (rougir)	kotelisa ko-tel-is-a faire mûrir, faire brunir (rougir)	kotelela ko-tel-el-a brunir pour, mûrir pour	kotelama ko-tel-am-a	kotelána ko-tel-an-a brunir chacun pour d'autres du groupe

<i>verbe non dérivé</i>	<i>-is-</i>	<i>-el-</i>	<i>-am-</i>	<i>-an-</i>
koyá ko-yá venir	koyeisa ko-ye-is-a faire venir (faire devenir)	koyela ko-y-el-a venir pour	koyama ko-y-am-a	koyána ko-yá-an-a ¹ venir chacun pour d'autres du groupe
ko-yínd-a koyínda devenir noir, deve- nir obscur	ko-yínd-is-a koyíndisa noircir	ko-yínd-el-a koyíndela devenir noir pour, de- venir obscur pour	ko-yínd-am-a koyíndama	ko-yínd-an-a koyíndana devenir noir ou obscur chacun pour d'autres du groupe
kozóngá ko-zóng-a revenir, rentrer	kozóngisa ko-zóng-is-a faire revenir, faire rentrer, rendre	kozóngela ko-zóng-el-a revenir pour, revenir à	kozóngama ko-zóng-am-a	kozóngana ko-zóng-an-a se remettre ensemble

Dans la liste suivante, figurent quelques verbes transitifs. Il en ressort que tous les quatre suffixes dérivationnels génèrent des verbes dérivés.

verbe non dérivé	-is-	-el-	-am-	-an-
kobéta ko-bét-a frapper	kobétisa ko-bét-is-a faire frapper	kobétela ko-bét-el-a frapper pour	kobétama ko-bét-am-a être frappé	kobétana ko-bét-an-a se frapper mutuellement
koboma ko-bom-a tuer	kobomisa ko-bom-is-a faire tuer	kobomela ko-bom-el-a tuer pour	kobomama ko-bom-am-a être tué	kobomana ko-bom-an-a s'entretuer
kobúka ko-búk-a casser, cueillir	kobúkisa ko-búk-is-a faire casse, faire cueillir	kobúkela ko-búk-el-a casser pour, cueillir pour	kobúkama ko-búk-am-a être cassé	kobúkana ko-búk-an-a se casser mutuellement être cassé (<i>statif</i>)
kokáta ko-kát-a couper	kokátisa ko-kát-is-a faire couper, traverser	kokátela ko-kát-el-a couper pour, utiliser pour couper	kokátama ko-kát-am-a être coupé	kokátana ko-kát-an-a se couper réciproquement
kokíma ko-kím-a fuir, courir	kokímisa ko-kím-is-a faire fuir, faire courir	kokímela ko-kím-el-a fuir pour, fuir par, utiliser pour fuir	kokímama ko-kím-am-a être fui	kokímana ko-kím-an-a se fuir réciproquement
kolámba ko-lámb-a cuisiner	kolámbisa ko-lámb-is-a faire cuisiner	kolámbela ko-lámb-el-a cuisiner pour, utiliser pour cuisiner	kolámbama ko-lámb-am-a être cuisiné	kolámbana ko-lámb-an-a cuisiner les mets de chacun réciproquement

<i>verbe non dé- rivé</i>	<i>-is-</i>	<i>-el-</i>	<i>-am-</i>	<i>-an-</i>
kolía ko-lí-a manger	kolíisa ko-lí-is-a faire manger, nourrir	kolíela ko-lí-el-a manger pour, utiliser pour manger	kolíama ko-lí-am-a être mangé	kolíana ko-lí-an-a se manger réci- proquement
komeka ko-mek-a essayer, goûter	komekisa ko-mek-is-a faire essayer, faire goûter	komekela ko-mek-el-a essayer pour, goûter pour, uti- liser pour es- sayer, utiliser pour goûter	komekama ko-mek-am- a être essayé, être goûté, être tenté	komekana ko-mek-an- a se mesurer, gouter mutuel- lement les ob- jets de chacun, essayer mutuel- lement les ob- jets de chacun
kotóka ko-tók-a puiser	kotókisa ko-tók-is-a faire puiser	kotókela ko-tók-el-a puiser pour, utili- ser pour puiser	kotókama ko-tók-am- a être puisé	kotókana ko-tók-an- a (se) puiser mu- tuellement
koyóka ko-yók-a entendre	koyókisa ko-yók-is-a faire entendre	koyókela ko-yók-el-a entendre pour, écouter quel- qu'un	koyókama ko-yók-am- a être entendu	koyókana ko-yók-an- a s'entendre
kozwa ko-zw-a obtenir	kozwisa ko-zw-is-a faire obtenir	kozwela ko-zw-el-a obtenir pour, uti- liser pour obtenir	kozwama ko-zw-am-a être obtenu	kozwana ko-zw-an-a s'obtenir mu- tuellement

Certains verbes peuvent se comporter tantôt comme transitifs, tantôt comme intransitifs. S'ils se comportent comme transitifs, ils suivront les règles de dérivation des verbes transitifs et s'ils se comportent comme verbes intransitifs, ils obéiront aux règles de dérivation des verbes intransitifs.

verbe non dérivé	-is-	-el-	-am-	-an-
kokíma ko-kím-a fuir	kokímisa ko-kím-is-a faire fuir	kokímela ko-kím-el-a utiliser pour fuir, fuir pour	kokímama ko-kím-am-a être fui	kokímana ko-kím-an-a se fuir mutuellement
kolála ko-lál-a coucher	kolálisa ko-lál-is-a faire coucher	kolálela ko-lál-el-a coucher sur, coucher pour	kolálama ko-lál-am-a être couché (sexuellement)	kolálana ko-lál-an-a coucher ensemble (sexuellement)
koleka ko-lek-a passer	kolekisa ko-lek-is-a faire passer, dépasser,	kolekela ko-lek-el-a dépasser pour, dérober	kolekama ko-lek-am-a être dépassé	kolekana ko-lek-an-a passer (<i>statif</i>)

8.9. L'ANALYSE DES AMBIGUÏTÉS LIÉES À LA TRANSITIVITÉ DANS LA DOUBLE DÉRIVATION

En se référant aux différentes règles établies dans le paragraphe précédent, on peut savoir d'une façon prédictible comment un verbe qui est déjà dérivé peut accepter une seconde dérivation. Je vais analyser les différentes doubles dérivations attestées en lingála et les sémantismes qu'elles génèrent. Le but de cette démarche reste l'identification de pistes de systématisation pour la création de termes de spécialité. Dans le texte qui va suivre, -RAD- représente le radical verbal.

8.9.1. LA DOUBLE DÉRIVATION À PARTIR DE LA STRUCTURE KO-RAD-IS-A

L'on se rappellera que la forme ko-RAD-is-a est bitransitive.

(91)

nasálísí menizié kítí.

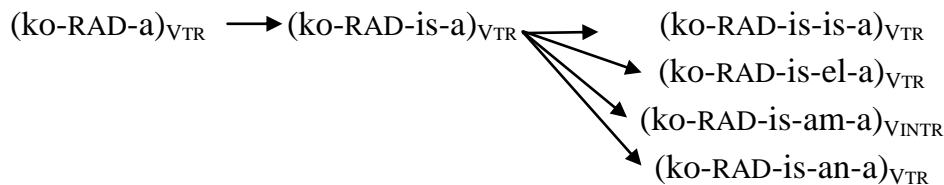
na-sál-is-í ∅-menizié ∅-kítí.

1SG-faire-CAUS-PERF1 CL1A-menuisier CL9A-chaise

Je fais fabriquer la chaise par le menuisier

Étant donné que le suffixe *-is-* du causatif est transitif, on peut déduire que tous les verbes causatifs acceptent une deuxième dérivation *-is-*, *-el-*, *-am-*, *-an-*. Tout KO-RAD-IS-A génère donc : KO-RAD-IS-IS-A, KO-RAD-IS-EL-A, KO-RAD-IS-AM-A et KO-RAD-IS-AN-A.

Nous avons le générateur de verbes suivant :



TR : transitif

INTR : intransitif

8.9.1.1. KO-RAD-IS-A → KO-RAD-IS-IS-A

Je pars de l'exemple tiré chez Meeuwis (2010 : 161). Le verbe *kokita* (descendre), en effet est un verbe intransitif.

(92)
 sandúku ekití
 ø-sandúku e-kit-í
 CL9-malle 3SG:INAN-descendre-PERF1
 la malle est descendue

(93)
 nakitísí sandúku
 na-kit-ís-í ø-sandúku
 1SG-descendre-CAUS-PERF1 CL9-malle
 je fais que la malle descende

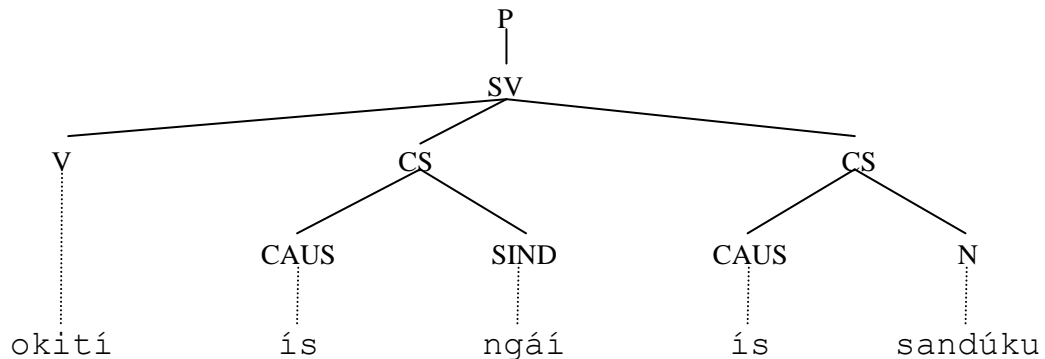
(94)
 okitísísí ngái sandúku
 o-kit-ís-ís-í ngái sandúku
 2SG-descendre-CAUS-CAUS-PERF1 SIND:1SG CL9-malle
 tu m'as fait faire descendre la malle

La phrase (94) peut avoir les significations suivantes :

- a) tu as fait que je fasse descendre la malle.
- b) tu m'as donné l'ordre de faire descendre la malle et je l'ai exécuté.

- c) tu m'as aidé à faire descendre la malle. Nous avons fait descendre la malle, mais c'était ma responsabilité de le faire.

L'arborescence de la phrase se présente de la manière suivante :



J'examine à présent le comportement de la double dérivation pour un verbe transitif bivalent comme *kolámba* (cuisiner).

(95)

nalámbí madésu
 na-lámb-í ma-désù
 1SG-cuisiner-PERF1 CL6-haricot
 J'ai cuisiné les haricots

(96)

nalámbísí madésu
 na-lámb-ís-í ma-désù
 1SG-cuisiner-CAUS-PERF1 CL6-haricot
 J'ai fait cuisiner les haricots

La phrase (96) signifie que j'ai commandé qu'on cuisine les haricots. J'ai fait qu'on cuisine les haricots.

(97)

nalámbísísí madésu
 na-lámb-ís-ís-í ma-désu
 1SG-cuisiner-CAUS-PERF1 CL6-haricot
 J'ai fait faire cuisiner les haricots

La phrase (97) peut signifier que :

- J'ai fait qu'on fasse cuisiner les haricots
- J'ai donné l'ordre qu'on donne l'ordre de cuisiner les haricots
- J'ai aidé à cuisiner les haricots.

À examiner de près ces nuances, aussi bien pour le verbe intransitif (phrase 96) que pour le verbe transitif (phrase 97) on peut se rendre compte que les sens a) et b) équivalent au causatif simple. Par contre, le sens c) de *aider* à est spécifique à la double dérivation, donc absent dans le causatif simple. On peut observer ce sémantisme du double causatif dans le causatif générant cette définition, c'est-à-dire dans le verbe *kosálisa*, qui signifie également *aider*. Je peux dire que le double causatif est utilisé quand on veut dire que l'agent aide le bénéficiaire à réaliser l'action du verbe.

(98)

Kabongo atángí fizíki
 ø-Kabongo a-táng-í ø-fizíki
 CL1A-Kabongo 3SG-étudier-PERF1 CL9-physique
 Kabongo a étudié la physique

(99)

natíndí Kabongo átanga fizíki
 na-tínd-í ø-Kabongo á-táng-a ø-fizíki
 1SG-envoyer-PERF1 CL1A-Kabongo 3SG:SUBJ-étudier-FV CL9-physique
 J'ai envoyé Kabongo étudier la physique

(100)

Baiddah atángísí Kabongo fizíki
 Baiddah a-táng-ís-í ø-Kabongo ø-fizíki
 Baiddah 1SG-étudier-CAUS-PERF1 CL1A-Kabongo CL9-physique
 Baiddah a enseigné la physique à Kabongo. (J'ai fait étudier Kabongo la physique)

Le verbe *kotángisa* a deux sens :

(a) Faire lire, faire étudier

(b) Enseigner (en réalité, il s'agit ici d'un glissement sémantique).

Dans tous les cas, il s'agit d'un verbe transitif trivalent, comme tout verbe causatif issu d'un verbe transitif bivalent. Par rapport au sens a), cette phrase signifie que j'ai fait que Kabongo lise /étudie la physique. Par rapport au sens b), cette phrase signifie que j'ai enseigné le cours de physique à Kabongo.

Examinons à présent l'événement suivant :

(101)

natíndí Baiddah átàngisa Kabongo fizíki
 na-tínd-í Baiddah á-táng-is-a Kabongo fizíki
 1SG-envoyer-PERF1 Baiddah 3SG:SUBJ-étudier-CAUS-FV Kabongo physique
 j'ai envoyé Baiddah enseigner la physique à Kabongo

Je peux donc dire que :

(102)
 natángísísí Baiddah Kabongo Fizíki
 na-táng-ís-ís-í Baiddah Kabongo Fizíki
 1SG-ÉTUDIER-CAUS-CAUS-PERF1 COMPL1 COMPL2 COMPL3
 J'ai fait faire étudier Kabongo la physique par Baiddah

Nous nous retrouvons donc dans une situation d'un verbe quadrivalent pouvant accueillir jusqu'à trois compléments directs. Toutefois, comme décrit dans la syntaxe générale, les locuteurs ne recourent pas à cette possibilité, à cause du degré élevé d'ambiguïté et d'incompréhensibilité de l'énoncé. Ceci fait que les locuteurs préfèrent produire un discours analytique qui n'est pas ambigu.

S'il s'agit d'enseigner, le locuteur dira alors :

(103)
 natíndí Béda átángisa Kabongo Fizíki
 j'ai envoyé Baiddah enseigner la physique à Kabongo

S'il s'agit, par contre, de *faire lire/ faire étudier*, le locuteur dira :

(104)
 natíndí Baiddah átínda Kabongo átánga fizíki
 j'ai envoyé Baiddah envoyer Kabongo étudier la physique.

En résumé, je peux dire que le double causatif n'est pas très productif en lingála, aussi bien à cause de son degré élevé d'ambiguïté que de la faible nuance qu'il apporte au simple causatif. Il peut, néanmoins, arriver que, dans le discours, le locuteur ou le terminologue soit amené à utiliser cette dérivation pour exprimer un concept. Toutefois le terminologue, dans son travail de création terminologique, se rappellera des deux handicaps de la double dérivation *-is-is-*.

8.9.1.2. KO-RAD-IS-A → KO-RAD-IS-EL-A

Cette analyse partira du verbe transitif *kokoma* (écrire) :

(105)
 nakomí mokandá
 na-kom-í mo-kandá
 1SG-écrire-PERF1 CL3-lettre
 j'ai écrit une lettre

(106)
 nakomísí mokandá
 na-kom-ís-í mo-kandá
 1SG-écrire-CAUS-PERF1 CL3-lettre
 j'ai fait écrire une lettre

La phrase (106) veut dire que j'ai commandé à quelqu'un d'écrire une lettre ou j'ai fait qu'une tierce personne écrive la lettre. Si maintenant je veux mentionner la tierce personne dans l'énoncé :

(107)
 nakomísí yó mokandá
 na-kom-ís-í yó mo-kandá
 1SG-écrire-CAUS-PERF1 SIND:2SG CL3-lettre
 Je t'ai fait écrire une lettre

La phrase (107) veut dire que je t'ai poussé à écrire la lettre. L'applicatif *-el-* peut donc s'ajouter au causatif, si cette action est réalisée à l'intention d'une deuxième tierce personne.

(108)
 nakomisélí mamá mokandá
 na-kom-ís-él-í ø-mamá mo-kandá
 1SG-écrire-CAUS-APPL-PERF1 CL1A-maman CL3-lettre
 J'ai fait écrire une lettre pour maman

La phrase (108) signifie j'ai demandé ou j'ai fait qu'une tierce personne écrive la lettre pour maman. Si je veux mentionner la tierce personne dans l'énoncé la phrase deviendra :

(109)
 nakomisélí mamá Bievení mokandá
 na-kom-ís-él-í ø-mamá ø-Bievení mo-kandá
 1SG-écrire-CAUS-APPL-PERF1 CL1A-maman CL1A-Bievení lettre
 J'ai fait écrire à Bievení une lettre pour maman

Comme pour le causatif, même si l'applicatif peut assumer trois compléments directs, le degré d'ambiguïté est tellement élevé que les locuteurs ne se limitent qu'à deux compléments directs. Le bénéficiaire de l'applicatif (deuxième dérivation) est

utilisé comme indirect et placé après les deux compléments directs. Le locuteur dira alors :

(110)
 nakomisélí mamá mokandá epái ya Bieveni
 na-kom-ís-él-í ø-mamá mo-kandá e-pái ya ø-
 Bieveni
 1SG-écrire-CAUS-APPL-PERF1 CL1A-maman CL3-lettre CL7-chez CONN
 CL1A-Bieveni
 J'ai fait écrire Bieveni une lettre pour maman

La double dérivation *-is-el-* est très productive en lingála, d'autant plus qu'il exprime un sémantisme bien spécifique. Le terminologue peut utiliser cette structure pour générer de nouveaux verbes et noms, tout en gardant à l'esprit que le discours reste clair et non ambigu, jusqu'à deux compléments directs, le premier complément direct étant le bénéficiaire du verbe de départ et le deuxième complément le patient de cette action de départ. Le complément suffixal de l'applicatif est employé comme complément indirect à position fixe, précédé par la préposition *na* ou *epái ya*.

8.9.1.3. KO-RAD-IS-A → KO-RAD-IS-AN-A

(111)
 nabétí yó
 na-bét-í yó
 1SG-frapper-PERF1 SIND:2SG
 je t'ai frappé

(112)
 nabétísí yó
 na-bét-ís-í yó
 1SG-frapper-CAUS-PERF1 SIND:2SG
 je t'ai fait frapper

(113)
 obétísí ngái
 o-bét-ís-í ngái
 2SG-frapper-CAUS-PERF1 SIND:1SG
 tu m'as fait frapper

(114)
 tobétísání
 to-bét-ís-an-í
 1PL-frapper-CAUS-RÉC-PERF1 SIND:1SG
 Nous nous avons fait frapper réciproquement

Le verbe *kobétisa* garde la bivalence du verbe *kobéta*, étant donné que le protagoniste est aussi l'objet direct du verbe non dérivé. Il s'agit d'un réciprocatif. Dans ce cas, il est donc logique que ce réciprocatif du causatif soit intransitif.

Si, par contre, l'objet du verbe non dérivé est différent du bénéficiaire, comme le montre l'exemple suivant, on se rendra compte que le dérivé obtenu est de nature associative et ainsi, génère un verbe transitif bivalent.

(115)
 nabétísí mobáli na yó
 na-bét-ís-í mobáli na yó
 1SG-frapper-CAUS-PERF1 mari CONN SIND:2SG
 j'ai fait frapper ton mari

(116)
 obétísí mobáli na ngái
 o-bét-ís-í mobáli na ngái
 2SG-frapper-CAUS-PERF1 mari CONN SIND:1SG
 tu as fait frapper mon mari

(117)
 tobétísání mibáli
 to-bét-ís-án-í mibáli
 1PL-frapper-CAUS-RÉC-PERF1 SIND:1SG
 Nous avons fait frapper réciproquement nos maris

Cette structure est productive et signifie que les protagonistes se font faire l'action réciproquement. Je rappelle que le sens de l'applicatif est absent dans cette action, puisque cela est fait indépendamment de l'intérêt ou défaveur du protagoniste. Le cas où l'applicatif se combine à l'associatif ou au réciprocatif sera examiné plus loin.

8.9.1.4. KO-RAD-IS-A → KO-RAD-IS-AM-A

(118)
nabétísí yó
na-bét-ís-í yó
1SG-frapper-CAUS-PERF1 SIND:2SG
je t'ai fait frapper

Dans la voix passive cette phrase s'écrit :

(119)
obétísámí
o-bét-ís-ám-í
2SG-frapper-CAUS-PASSIF-PERF1
on t'a fait frapper (*litt.* tu as été fait frapper)

(120)
nabétísí yó epái ya basodá
na-bét-ís-í yó epái ya basodá
1SG-frapper-CAUS-PERF1 SIND:2SG CL7-chez CONN les militaires
je t'ai fait frapper par des militaires

Dans la voix passive cette phrase s'écrit :

(121)
obétísámí epái ya basodá
o-bét-ís-ám-í epái ya ba-sodá
2SG-frapper-CAUS-PASSIF1 PRÉP CL2-militaires
on t'a fait frapper (*litt.* tu as été fait frapper)

La double dérivation *-is-am-* est productive en lingála. Elle génère la forme passive d'un verbe causatif. Par conséquent, il est intransitif. Il exprime le fait que le sujet subit une action qui lui a été fait faire.

8.9.2. LA DOUBLE DÉRIVATION À PARTIR DE LA STRUCTURE KO-RAD-EL-A

Comme décrit plus haut, les verbes de la structure KO-RAD-EL-A ont une valence de plus que le verbe de départ KO-RAD-A. Ce sont donc des verbes transitifs. Ils peuvent exprimer l'applicatif ou l'instrumentatif.

(122)
nasálélí yó kítí
je t'ai fabriqué une chaise

(123)
nasálélí kítí
j'ai utilisé une chaise

(124)
nalámbélí yó madésu
je t'ai préparé des haricots

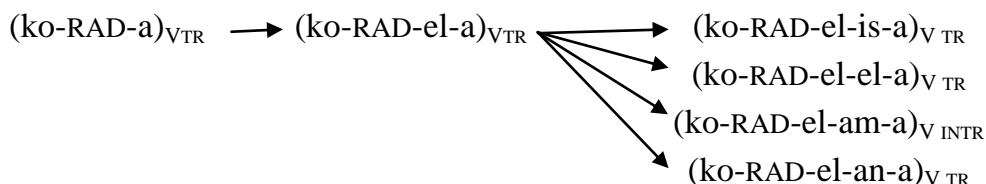
(125)
nalámbélí yó
j'ai préparé pour toi

(126)
nalámbélí nzúngu
j'ai utilisé la marmite

Le suffixe *-el-* peut signifier :

- a) faire une action pour une autre personne (bénéfactif)
- b) faire une action à la place d'une autre personne (applicatif)
- c) utiliser un objet, une personne ou un fait pour une action (instrumentatif)

Étant donné le caractère transitif de la structure *-el-*, on peut dire qu'elle génère toujours une double dérivation de formes : KO-RAD-EL-IS-A, KO-RAD-EL-EL-A, KO-RAD-EL-AM-A et KO-RAD-EL-AN-A. La structure KO-RAD-EL-IS-A n'est productive que si KO-RAD-EL-A est instrumentatif.



8.9.2.1. KO-RAD-EL-A → KO-RAD-EL-IS-A

En lingála, la chaîne *-el-is-* est employée si le suffixe *-el-* est utilisé comme instrumentatif. Ceci suit la logique issue du sens de ce suffixe lorsqu'il est suivi par le causatif: il n'est pas possible de faire quelque chose pour quelqu'un et de le faire faire ensuite par une tierce personne, tout comme le fait d'utiliser une chose pour réaliser une action avant de faire faire cette action par une autre personne. Il est donc clair que les suffixes *-el-* et *-is-* ne sont pas compatibles dans cet ordre sur le plan sémantique. Par contre, cette chaîne peut être attestée dans le cadre d'un glissement sémantique, où

un premier verbe de structure KO-RAD-EL-A existe dans la langue et que le locuteur lui applique le causatif simple.

(127)
 *kosepa → kosepela → kosepelisa
 se réjouir faire plaisir

Le verbe *kosepela* est intransitif, ce qui ne correspond pas aux verbes dérivés de structure KO-RAD-EL-A. Le verbe *kosepa*, qui aurait pu générer le verbe *kosepela*, n'est plus d'usage en lingála.

8.9.2.2. KO-RAD-EL-A → KO-RAD-EL-E-LA

(128)
 nalámbélí yó madésu
 na-lámb-él-í yó ma-désu
 1SG-cuisiner-APPL-PERF1 SIND:2SG CL6-haricot
 je t'ai cuisiné les haricots

La phrase (128) veut dire que j'ai cuisiné les haricots pour que tu le manges (bénéfactif) ou encore, j'ai préparé les haricots alors que c'est toi qui aurait dû le faire (applicatif).

Le double applicatif donnerait

(129)
 nalámbélélí yó madésu
 na-lámb-él-él-í yó ma-désu
 1SG-cuisiner-APPL-APPL-PERF1 SIND:2SG CL6-haricot
 je t'ai cuisiné les haricots pour toi

Cette construction signifierait j'ai préparé les haricots pour toi pour toi, à ta place à ta place, pour toi à ta place ou à ta place pour toi. Ces quatre combinaisons n'amènent aucune information supplémentaire au simple *-el-*.

(130)
 nalámbélí nzúngu
 na-lámb-él-í ø-nzúngu
 1SG-cuisiner-INSTR-PERF1 CL9A-marmite
 j'ai cuisiné dans la marmite

(131)

nalámbélélí nzúngu

na-lámb-él-él-í ø-nzúngu

1SG-cuisiner-INSTR-INSTR-PERF1 CL9A-marmite

j'ai utilisé la marmite pour préparer

Dans ce cas aussi, on observe que la double chaîne *-el-el-* ne produit pas un terme clair. À cause de ce haut niveau d'ambiguïté, les locuteurs font rarement appel à cette structure. Elle n'est donc pas non plus intéressante sur le plan de la création terminologique. Ceci n'exclut pas qu'un terminologue trouve un sens spécifique à cette construction pour l'utiliser afin de créer un terme donné.

8.9.2.3. KO-RAD-EL-A → KO-RAD-EL-AM-A

Les locuteurs recourent à cette construction si le suffixe *-el-* s'emploie comme instrumentatif. Le sujet a été utilisé pour réaliser l'action.

(132)

nalámbí na nzúngu

j'ai préparé dans la marmite

(133)

nalámbélí nzúngu

j'ai utilisé la marmite pour préparer

(134)

nzúngu elámbélámí

la marmite a été utilisée pour préparer

Comme le suffixe *-am-* est le dernier suffixe, le verbe généré est intransitif. Cette forme est donc utilisée si l'on veut mettre en évidence l'instrument employé dans le processus. Le terminologue tiendra compte de cette spécificité dans sa démarche, puisque le sujet est utilisé pour KO-RAD-A.

8.9.2.4. KO-RAD-EL-A → KO-RAD-EL-AN-A

(135)

nalámbí madésu na yó →

na-lámb-í ma-désu na yó

1SG-cuisiné-PERF1CL6-haricots

CONN SIND:2SG

(136)

nalámbélí yó madésu

na-lámb-él-í yó ma-désu

1SG-cuisiné-APPL-PERF1 SIND:2SG

CL6-haricots

j'ai cuisiné tes haricots

(137)
olámbí madésu na ngái
olámbí madésu na ngái
2SG-cuisiné-PERF1CL6-haricots
CONN SIND:1SG
tu as cuisiné mes haricots

j'ai cuisiné des haricots pour toi

(138)
olámbélí ngái madésu
o-lámb-él-í ngái ma-désu
2SG-cuisiné-APPL-PERF1 SIND:1SG
CL6-haricots
tu as cuisiné des haricots pour moi

(139)
tolámbélání madésu
to-lámb-él-án-í ma-désu
1PL-cuisiné-APPL-RÉC-PERF1 CL6-haricots
nous nous sommes cuisinés des haricots réciproquement.

(140)
nalámbí na nzúngu na yó
na-lámb-í na ø-nzúngu na yó
1SG-cuisiné-PERF1 PRÉP marmite CONN SIND:2SG
j'ai cuisiné tes haricots

(141)
nalámbélí nzúngu na yó
na-lámb-él-í ø-nzúngu na yó
1SG-cuisiné-INSTR-PERF1 marmite CONN SIND:2SG
j'ai cuisiné dans ta marmite

(142)
olámbí na nzúngu na ngái
o-lámb-í na ø-nzúngu na ngái
2SG-cuisiné-PERF1 PRÉP CL9A-marmite CONN SIND:1SG
tu as cuisiné dans ma marmite

(143)
olámbélí nzúngu na ngái
o-lámb-él-í ø-nzúngu na ngái
2SG-cuisiné-INSTR-PERF1 CL9A-marmite CONN SIND:1SG
tu as cuisiné dans ma marmite

(144)

tolámbélání banzúngu

to-lámb-él-án-í ba-nzúngu

1PL-cuisiné-APPL-RÉC-PERF1 CL2-marmite

nous avons cuisiné chacun dans la marmite de l'autre

Il s'agit d'une des doubles dérivations les plus productives en lingála. Elle désigne la situation où un protagoniste fait une action à l'endroit de l'autre et ce dernier fait la même action à l'endroit du premier. Il s'agit donc d'un applicatif suivi de réciprocatif. Si les protagonistes sont nombreux on est dans le cas de l'associatif.

8.9.3. LA DOUBLE DÉRIVATION À PARTIR DE LA STRUCTURE KO-RAD-AM-A

Comme décrit plus haut, en général, le suffixe *-am-* génère le passif et parfois le statif. Cette dérivation donne naissance à des verbes intransitifs qui, en acceptant d'autres dérivations, vont se comporter donc comme un verbe intransitif normal. Ceci signifie que les verbes se terminant avec le suffixe *-am-* n'acceptent que le suffixe *-is-* ou *-el-*.

(145)

kíti esálámí

ø-kíti e-sál-ám-í

CL9A-chaise 3SG:INAN-faire-PASSIF-PERF1

la chaise est faite

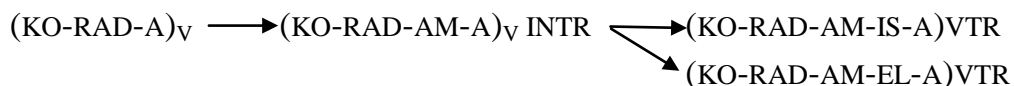
(146)

madésu elámbámí

ma-désu e-lámb-ám-í

CL6-haricots 3SG:INAN-cuisiner-PASSIF-PERF1

les haricots sont cuisinés



8.9.3.1. KO-RAD-AM-A → KO-RAD-AM-IS-A

(147)

Kaly abétámísí ndeko na yé epái ya mamá na bangó
Kaly a-bét-ám-ís-í ø-ndeko na yé epái ya mamá na bangó

Kaly 3SG-frapper-PASSIF-CAUS-PERF1 CL9A-frère CONN SIND:3SG CONN
maman CONN SIND:3PL

Kaly a fait que son frère soit battu par leur mère.

La phrase (147) revient à un simple causatif, le suffixe du passif n'apportant pas une information supplémentaire. Le locuteur pourrait alors se limiter à dire :

(148)

Kaly abétísí ndeko na yé epái ya mamá na bangó
Kaly a-bét-ís-í ø-ndeko na yé e-pái ya mamá na bangó

Kaly 3SG-frapper-CAUS-PERF1 CL9A-frère CONN SIND:3SG CL7-chez
CONN maman CONN SIND:3PL

Kaly a fait frapper son frère par leur mère.

Il faut néanmoins noter que, pour des raisons de précision, le locuteur peut être amené à utiliser cette structure pour mettre en avance l'action subie qui, dans ce cas, est considérée par le locuteur comme étant l'action de base. Pour parler, par exemple, de dissoudre du sucre dans l'eau, les enseignants de chimie que j'ai interviewés ont dû utiliser cette construction pour rendre cette notion de dissoudre, puisque le verbe original correspondant à ce concept n'est plus d'usage auprès des locuteurs ou mieux il est inconnu d'eux.

(149)

sukáli emelámí na máí
sukáli e-mel-ám-í na máí
sucre 3SG:INAN-boire-PASSIF-PERF1 PRÉP eau

le sucre est dissous dans l'eau (litt. *le sucre est bu dans l'eau*).

(150)

Ponga amelámísí sukáli na máí
Ponga a-mel-ám-ís-í ø-sukáli na máí
Ponga 3SG-boire-PASSIF-CAUS-PERF1 CL9A-sucre CONN eau

Ponga a dissous le sucre dans l'eau (litt. *Ponga a fait boire le sucre à l'eau*)

Cette phrase ne pourrait pas être réduite au simple causatif comme dans l'exemple précédent :

(151)

Ponga amélísí sukalí na máí

Ponga a-mél-ís-í ø-sukalí na máí

Ponga 3SG-boire-CAUS-PERF1 CL9A-sucre PRÉP eau

Ponga a fait boire le sucre dans l'eau

En effet, procéder ainsi ne rendra pas la réalité que les enseignants voulaient exprimer. Le verbe *komela* est un verbe transitif bivalent. Son causatif sera donc trivalent et exigera un deuxième complément qui précise ce que le sucre boit. Le locuteur pourrait aussi ne pas considérer l'eau comme un circonstanciel et éliminer la préposition pour atteindre cette trivalence. Dans ce cas la phrase causative sera :

(152)

Ponga amélísí sukalí máí.

Ponga a fait boire le sucre de l'eau.

Cette phrase peut supposer que le sucre est en grande quantité et que l'eau est en petite quantité. Ceci correspond à *imbiber le sucre avec un peu d'eau*.

Si l'on revient à l'évènement de départ, l'action de base dans l'acte de dissolution du sucre dans l'eau est rendue par le verbe *komelama* et non par le verbe *komela*. Le suffixe *-am-* du passif apporte une information indispensable.

En conclusion, je peux dire que la structure *-am-is-* est différente du simple causatif si le sujet est lui-même l'agent de l'action résultant du causatif. Comme dans l'exemple du sucre, Ponga est le sujet de la phrase et c'est Ponga qui fait que le sucre «soit bu par l'eau». En revanche, si le sujet de la phrase ne réalise pas directement l'action, la structure *-am-is-* peut se réduire à *-is-*. Tel est le cas du premier exemple où, Kaly est le sujet de la phrase, mais il ne réalise pas lui-même l'action, c'est-à-dire il ne tient pas lui-même son frère pour que la maman frappe.

8.9.3.2. KO-RAD-AM-A → KO-RAD-AM-EL-A

(153)

madésu elámbámélí yó

ma-désu e-lámb-ám-él-í yó

CL6-haricots 3SG:INAN-cuisiner-PASSIF-APPL-PERF1 SIND:2SG

les haricots sont cuisinés pour toi.

Dans le vers de la chanson *Éclipse* de Ferre Gola (2009), le verbe *epésáméli* (154b) signifie *il est donné à*.

(154a)
pó l'amour ezá vizá ya kompliké
puisque l'amour est d'un visa compliqué (c'est compliqué le visa pour l'amour)
(154b)
epésáméli moto ya púsu, bapíméli roi
e-pés-ám-él-í mo-to ya púsu, ba-píméli roi
3SG:INAN-donner-PASSIF-APPL-PERF1 CL1-humain CONN pousse-pousse, 3PL-
priver-APPL-PERF1 roi
c'est accordé au pousse-pousseur, c'est refusé au roi

Cette structure peut donc se comprendre comme *ce qui est fait pour/à*. De manière plus générale : *le sujet ko-RAD-am-a pour/à*. Il s'agit d'une structure très productive.

8.9.4. LA DOUBLE DÉRIVATION À PARTIR DE LA STRUCTURE KO-RAD-AN-A

Les verbes dérivés de *-an-*, peuvent être divisés en deux groupes : les intransitifs et les transitifs. Les verbes transitifs pourront accepter un des quatre suffixes dérivationnels, tandis que les intransitifs n'accepteront que *-is-* ou *-el-*.

(155)
napésí yó mbóte.
na-pés-í yó ø-mbóte.
1SG-donner-PERF1 SIND:2SG CL6-bonjour
je t'ai salué

(156)
opésí ngái mbóte.
o-pés-í ngái ø-mbóte.
2SG-donner-PERF1 SIND:1SG CL6-bonjour
tu m'as salué

(157)
topésání mbóte.
to-pés-án-í ø-mbóte.
1PL-donner-RÉC-PERF1 CL9A-bonjour
nous nous sommes salués

Kopésana est un verbe transitif.

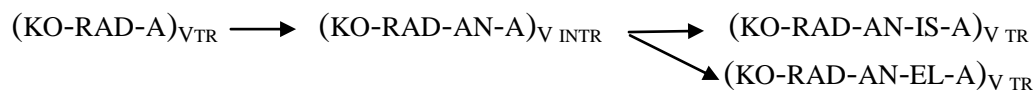
(158)
 bomá ngái,
 ø-bomá ngái,
 tuer-IMPÉR SIND:1SG
 tue-moi

(159)
 náboma yó,
 ná-boma yó,
 2SG:SUBJ-tuer-IMPÉR SIND:1SG
 que je te tue

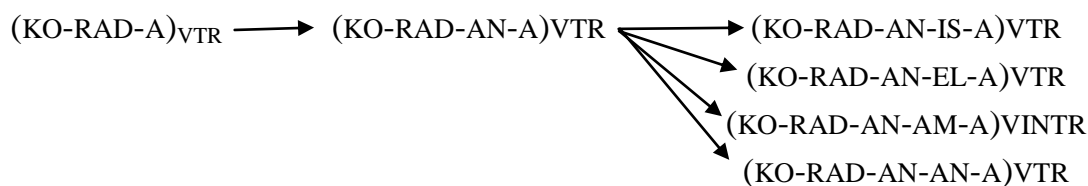
(160)
 tóbomana.
 tóbomana.
 1PL:SUBJ-tuer-RÉC-FV
 que nous nous entretenons
 (*Lutumba, 1989, chanson «bomá ngái»*)

Kobomana est un verbe intransitif.

KO-RAD-AN-A intransitif :



KO-RAD-AN-A transitif :



8.9.4.1. KO-RAD-AN-A → KO-RAD-AN-IS-A

(161)
 abétánísí bafana ya Wera ná JB
 a-bét-án-ís-í ba-fana ya Wera ná JB
 3SG-frapper-RÉC-CAUS-PERF1 fans CONN Werra CONJ JB
 il a fait que les gens de Werra et de JB se battent (se frappent réciproquement).

Cette structure correspond à *faire ko-RAD-an-a*. Il s'agit donc du causatif d'un réciprocatif.

8.9.4.2. KO-RAD-AN-A → KO-RAD-AN-EL-A

(162)

tolámbánélí madésu

to-lámb-án-él-í madésu

1PL-cuisiner-RÉC-APPL-PERF1 haricots

nous nous sommes préparé des haricots pour chacun réciproquement

Cette structure veut dire que « j'ai préparé tes haricots pour toi et tu as préparé mes haricots pour moi ». Il s'agit donc du réciprocatif de l'applicatif. Il n'est pas, sémantiquement parlant, différent de l'applicatif du réciprocatif vu précédemment.

(163)

tolámbélání madésu

to-lámb-él-án-í madésu

1PL-cuisiner- APPL-RÉC-PERF1 haricots

nous nous sommes préparé pour chacun réciproquement des haricots

Considérons maintenant le verbe *kobétana* dans sa forme intransitive. *Kobétanela* sera pris dans le sens instrumentatif. Néanmoins, on remarquera que les locuteurs utilisent cette forme d'instrumentatif non pas avec un complément direct, mais avec un circonstanciel de lieu. La structure n'est pas très productive en lingála.

(164)

bakéí kobétanela na stade.

En qui la structure KO-RAD-AN-EL-A et KO-RAD-EL-AN-A sont-elles différentes ? Nous l'analysons à travers cet exemple.

(165)

nabétí mbonda na yó

j'ai joué ton tam-tam

(166)

obétí mbonda na ngáí

tu as joué mon tam-tam

(167)

tobétání bambonda
nous nous sommes joués des tam-tam

(168)

nabétélí yó mbonda
j'ai joué du tam-tam pour toi

(169)

obétélí ngái mbonda
tu as joué du tam-tam pour moi

(170)

tobétélání bambonda
nous avons joué du tam-tam réciproquement pour chacun

(171)

tobétánélí bambonda
nous avons joué le tam-tam de chacun pour chacun

Où est la différence entre les phrases (170) et (171) ?

La structure (170) signifie j'ai joué du tam-tam pour toi, toi aussi, tu as joué du tam-tam pour moi. Dans la phrase (170), il n'importe pas à qui est le tam-tam. Le suffixe *-el-* se place donc directement après le verbe non dérivé, pour montrer que l'idée qui a préséance est *kobétela mbondà* (jouer du tam-tam pour). Le suffixe *-an-* vient après, puisque le bénéfactif est réciproque.

La structure (171) veut dire que j'ai joué ton tam-tam pour toi, toi aussi, tu as joué mon tam-tam pour moi. Dans la phrase (171), le locuteur tient compte de la personne à qui appartient le tam-tam : le suffixe *-an-* précède donc le suffixe *-el-*. *Kobétana bambonda* (jouer réciproquement le tam-tam de l'autre) est l'action qui précède et le suffixe *-el-* indique l'action qui suit. Néanmoins, la structure *-an-el-* est ambiguë et donc moins utilisée par les locuteurs.

8.9.4.3. KO-RAD-AN-A → KO-RAD-AN-AM-A

Si le verbe KO-RAD-AN-A est intransitif, la double dérivation produite avec le suffixe *-am-* ne peut signifier qu'un statif ou encore cela donne lieu à une construction qui n'a pas de sens en lingála. La phrase (177) aboutit à cette situation.

(172)
nabétí yó
je t'ai frappé

(173)
obétí ngái
tu m'as frappé

(174)
tobétání
nous nous sommes frappés

(175)
nabétámí na yó
je suis frappé par toi

(176)
obétámí na ngái
tu es frappé par moi

(177)
*tobétánámí
*nous nous sommes mutuellement frappés par nous

La phrase (177) n'est ni plus ni moins qu'un réciprocatif (associatif) et on se limiterait donc à dire :

(177b)
tobétání
nous nous sommes frappés

Si le complément direct du verbe n'est pas le protagoniste (bénéficiaire) de l'action :

(178)
nabétí mbonda na yó
j'ai joué ton tam-tam

(179)
obétí mbonda na ngái
tu as joué mon tam-tam

(180)
bambonda ebétánámí
des tam-tam ont été joués

La structure de la proposition (180) montre que même si les protagonistes ne sont pas cités, l'action réciprocatrice elle-même en voix passive est mise en évidence. Les tam-tams ont été joués mutuellement. La structure *ko-RAD-an-am-a* peut donc se réécrire en *Mbonda na yó ebétámí. Ngái moto nabetí yangó. Mbonda na ngái ebétámí. Yó moto obetí yangó*. Etongá KO-RAD-AN-AM-A ekokí kobandelama kokomama (*Mokonza fulani ya sòngóló e-RAD-ám-í. Mokonza fulani ya pakala moto e-RAD-í yangó. / Le sujet Y de A e-RAD-ám-í. Le sujet Y de B qui e-RAD-í ça*) ; (*Mokonza fulani ya pakala e-RAD-ám-í. Mokonza fulani ya sòngóló moto e-RAD-í yangó. / Le sujet y de B e-RAD-ám-í. Le sujet y de A qui e-RAD-í ça*)

Le suffixe *-an-* se place directement après le radical verbal, parce que l'action réciprocatrice *kobétana bambonda* (jouer mutuellement les tam-tams de chacun) vient d'abord, alors que le suffixe *-am-* (être joué), qui indique que les tam-tams subissent l'action (voix passive), vient après le fait de jouer du tam-tam.

8.9.4.4. KO-RAD-AN-A → KO-RAD-AN-AN-A

L'idée même du réciprocatif ou de l'associatif ne permet pas de générer un verbe avec une double suffixe *-an-an-*, étant donné que la deuxième réciprocatrice ne pourra pas donner une nuance sémantique quelconque dans l'action réciprocatrice précédente.

(181)
tolámbání madésu
nous nous sommes préparé mutuellement les haricots.

(182)
*tolámbánání madésu
*nous nous sommes préparé mutuellement les haricots mutuellement.

8.10. CONCLUSION

Dans ce chapitre, j'ai décrit la dérivation verbale, qui permet de générer de nouveaux verbes grâce aux suffixes dérivationnels productifs suivants : *-is-*, *-el-*, *-am-*, *-an-*. En observant les différentes influences de la valence du radical sur la dérivation productive, on peut expliquer pourquoi certaines doubles dérivations sont très productives, relativement peu productives ou encore interdites.

Ce chapitre est une contribution dans la compréhension de l'emploi de ce mécanisme dans le langage naturel et dans un discours élaboré. En effet, l'analyse minutieuse de chaque structure a révélé aussi bien ses ressources que ses limites sémantiques et syntaxiques. La compréhension du contenu sémantique du radical verbal et la compréhension de la transitivité de verbes à une dérivation justifient la haute fréquence de seulement douze doubles dérivation : *-isis-*, *-isel-*, *isam-*, *-isan-*, *-elel-*, *-elam-*, *elan-*, *-anis-*, *anel-*, *-anam-*, *-amis-* et *-amel-*. Les ambiguïtés structurales peuvent être observées pour le cas de commutativité entre deux suffixes : *-isam-* et *-amis-* ; *-isan-* et *-anis-* ; *-elam-* et *-amel-* ; *-elan-* et *-anel-*.

Cette étude a permis aussi de se rendre compte que plus on ajoute les suffixes dérivationnels *-is-* ou *-el-*, plus la valence du verbe généré augmente, et plus la valence augmente, plus le syntagme verbal devient ambigu. Pour un discours clair, les locuteurs se limitent à n'utiliser que deux compléments directs, quelles que soient les potentialités du verbe dérivé généré.

J'ai fait allusion à la dérivation verbale formée par les extensions non productives : *-ol-*, *-uk-*, *-ik-*, *-al-*, *{a,e,i,o,u}t*, *{a,e,i,o,u}ng-*, sans entrer dans les détails, étant donné que ces extensions ne sont pas productives chez les locuteurs. Néanmoins, elles constituent aussi un réservoir important de termes scientifiques.

Le terminologue devra tenir compte de ces considérations dans la construction du discours ou dans le travail de création lexicale.

PARTIE 4

LA CRÉATION TERMINOLOGIQUE EN LINGÁLA ET SON USAGE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA CHIMIE

MÉTHODOLOGIE

J'ai examiné en profondeur le contenu sémantique que peuvent apporter la combinaison des affixes aux nouveaux termes générés par dérivation (verbes dérivés et noms déverbatifs). En d'autres termes, pour chaque combinaison d'affixes (préfixe nominal-suffixe dérivationnel-finale), j'examine les définitions des mots de la langue naturelle appartenant à cette combinaison et j'en tire une définition générale globalisant pour ladite combinaison. J'analyse ensuite comment utiliser cette approche pour créer des termes scientifiques.

En réalité, pour aboutir aux résultats que je vais exposer ci-dessous, j'ai procédé par aller-retour, ce qui veut dire que tout en analysant les sémantismes générés par des affixes, j'ai appliqué directement cette approche dans la rédaction de cette thèse et à la rédaction d'un livre de chimie pour la troisième année secondaire de la section scientifique pour le RD Congo.

De cette façon, je vérifiais l'adéquation de notions proposées, ainsi que leur éventuelle inadéquation. Je revenais à l'analyse morphosémantique pour ajuster mes définitions. En aller, je créais des termes à partir des radicaux verbaux du lingála et vérifiais si cela produisait du sens en lingála et si cela pouvait se relier à une notion scientifique quelconque. En retour, je rédigeais en lingála. Les termes et les textes de chimie produits étaient soumis à la validation des enseignants de chimie soit par questionnaire à choix multiple, soit par élicitation, soit par interview libre ou encore par conférence-débat. Ainsi, par aller-retour, je vérifiais si les termes ainsi créés ou encore les définitions générales ainsi générées étaient valides. Je me suis empêché l'emprunt. Les termes scientifiques ou généraux que j'ai maintenus en français ne sont que la manifestation du fait que je n'ai pas pu, à l'heure actuelle, trouver un terme lingála satisfaisant. Dans ce cas, ils apparaîtront en italique. Par contre pour les atomes, les molécules ou les ions, j'ai procédé essentiellement par adaptation morphophonologique comme je vais le décrire dans le détail dans le chapitre 10.

Quand bien même il s'agit d'un travail global ayant été réalisé au même moment, pour des soucis de didactique, je le présenterai dans des chapitres séparés, ce qui n'équivaut pas à un ordre chronologique. Dans le chapitre suivant, j'aborde la procédure de production des définitions dérivationnelles dans le cas de verbes dérivés et de noms déverbatifs.

CHAPITRE 9

LES DÉFINITIONS DÉRIVATIONNELLES DES STRUCTURES LEXICOLOGIQUES DÉRIVÉES

9.1. INTRODUCTION

La relation entre la classe nominale et le sémantisme qu'elle apporte au terme généré a fait l'objet de plusieurs études linguistiques, notamment sur les langues africaines (Mufwene 1987, Idiatov 1999, Jousse 2002, Schadberg 2006, Katamba 2006, Phindane 2008, Ferrari-Bridgers 2009, Payne & Olsen 2009, Nabirye & De Schryver 2010, Mletshe 2010). Plusieurs de ces études aboutissent au constat de la difficulté à généraliser les sens obtenus (Richardson 1967, Contini-Morava 1996, Demuth 2000, Dingemanse 2006). Cette problématique est résumée par Katamba (2006 : 114-119) qui conclut en disant que

these attempts to make sense of the semantic principles behind the allocation of nouns to various noun classes are to be welcomed. They clarified some of the issues though real problems still remain unresolved.

Pour contourner cette difficulté, la restriction du champ nominal est importante. Plusieurs études se consacrant par exemple aux déverbatifs ont permis d'identifier certains sémantismes générés grâce aux affixes (Edema 2008, Phindane 2008, Payne & Olsen 2009, Nabirye & De Schryver 2010, Mletshe 2010, Hlungwani 2012). La restriction de la catégorie nominale aux seuls déverbatifs permet donc l'identification d'un sémantisme non arbitraire contrairement à ce qu'avait avancé Richardson (1967).

Dans cette approche de systématisation, j'ai suivi la méthode réalisée par Kabuta en ce qui concerne la langue cilubà (Kabuta 2008 : 345-363) qui consiste à répertorier toutes les affixations attestées, à générer les termes et à en vérifier la validité avant de le soumettre à l'approbation des autres locuteurs.

Je suis parti des structures lexicologiques et contenus sémantique identifiés par plusieurs auteurs (De Boeck 1918, Rubben 1928, Guthrie 1951, De Boeck L.B. 1952, ANC 1967, Bwantsa 1970, Ndinga Oba 1971, Dzokanga 1979, Muwoko 1983, Adoua 1984, Van Everbroeck 1985, Dzokanga 2001, Kawata 2003 & 2004, Motingea 2006, Edema 2008). Ces auteurs ont essentiellement travaillé sur la variété *lingála ya Ma-*

kanza. Sur le plan lexical, il y a peu de différences entre cette variété et la variété *lingála ya Kinshasa*, dont il est question dans ce travail. Néanmoins, lorsqu'une structure existant dans la première variété a été remplacée par une autre structure dans la deuxième variété, j'ai pris en compte la nouvelle structure. Par exemple, en *lingála lyá Makanza* on utilise la structure E-RAD-EL-I pour parler de la *manière de* tandis que la structure E-RAD-EL-E est utilisé pour parler d'un *instrument qui*. En *lingála ya Kinshasa*, la structure E-RAD-EL-I est utilisée aussi bien pour parler de *la manière de* que de *l'instrument qui*. Dans ce travail, je considère uniquement la structure E-RAD-EL-I.

L'originalité de mon approche est basée sur l'identification systématique du sémantisme propre à chaque combinaison d'affixes (préfixe nominal-suffixe dérivationnel-finale) attestée et sa reformulation sous forme de définition générale, que je désigne par le terme *définition dérivationnelle*. L'approche privilégiée dans ce chapitre est lexicologique dans la mesure où, dans chaque structure, sur base de mots existants, j'ai produit une définition dérivationnelle pouvant accompagner automatiquement chaque terme créé par affixation du radical. Ces définitions sont validées par leur cohérence à définir des mots existants. Il s'agit d'un travail de lexicologie destiné au lexicographe. Ce dernier dispose donc d'un outil qui lui permet de générer de nouveaux termes et leurs définitions paraphrastiques du type dérivationnels.

À la fin de ce travail de systématisation, j'ai produit un tableau que j'ai appelé « générateur des termes » (*ekela bibéngeli*). Dans ce tableau, le terminologue, le lexicographe, le traducteur ou l'auteur de textes scientifiques peut introduire le radical de son intérêt et obtenir automatiquement tous les verbes et déverbatifs susceptibles d'avoir un contenu sémantique en *lingála*, avec une définition sommaire l'aidant dans son travail. Il pourra par la suite préciser la définition de chacun de ces termes en relation avec le concept de son intérêt. Il peut aussi soit, à partir d'une définition donnée, obtenir le terme correspondant, soit encore trouver une définition sommaire d'un terme donné. Il s'agit donc d'un outil de travail dans la création terminologique et lexicographique. Cet outil est aussi reproductible dans d'autres langues bantou.

Ce travail est basé sur le corpus décrit au chapitre 3. J'ai veillé à rappeler à chaque fois que les termes générés dans un domaine donné doivent toujours être soumis à la validation des locuteurs et aussi être testés dans un texte ou discours oral global pour vérifier leur bon fonctionnement.

9.2. MÉTHODE DE REPÉRAGE DES STRUCTURES LEXICOLOGIQUES DANS LE CORPUS.

Le corpus ainsi que la procédure d'extraction par le logiciel Unitex a été décrit dans le chapitre 3 du présent travail.

9.2.1. LES MARQUEURS LINGUISTIQUES

J'ai d'abord traité tous les sous-corpus à l'aide de l'Unitex pour observer les fréquences grâce à la tokenisation.

J'ai extrait ces structures lexicologiques au moyen des marqueurs morphologiques du lingála.

Les marqueurs sont classés en deux groupes :

a) Les marqueurs morphologiques verbaux : il s'agit principalement de sept préfixes verbaux (*na-*, *o-*, *a-*, *to-*, *bo-*, *ba-*, *e-*), de quatre extensions verbales productives (*-is-*, *-el-*, *-am-*, *-an-*), de six extensions non productives (*-ol-*, *-uk-*, *-ik-*, *-al-*, *-{a,e,i,o,u}t-*, *-{a,e,i,o,u}ng-* et de différentes combinaison de doubles dérivation.

b) Les marqueurs morphologiques nominaux : il s'agit de la combinaison entre les préfixes *mo-*, *ba-*, *mo-*, *mi-*, *li-*, *ma-*, *e-*, *bi-*, *ki-*, *bo-*, *lo-*, *ko-*, *m/n-*, \emptyset - et les finales *-a*, *-e*, *-i*, *-o*, *-u*.

9.2.2. LES COMBINAISONS ATTESTÉES EN LINGÁLA

Le tableau suivant montre les exemples de différentes combinaisons obtenues avec les marqueurs morphologiques nominaux.

Tableau 9.1. Exemple des combinaisons attestées préfixe-radical-finale

Préfixe	Suffixe	Exemple
mo-ba	a	moboma, mobonda, mokila
	á	mobólá
	i	mosáli, mobóti, moyíbi, mokúmbi, mokonzi
	o	mobondo
	ó	mokóló
	ú	mobolú
mo-mi	a	mobonga, mokába, mokeka, mokomprena, mokíma, molóna
	á	mosálá, mokúmbá, mokangá, molúká, molángwá, motúná, milóná
	i	motoki, mokókóli, mileki,
	o	motámbo, mopiko, mobéko, mobembano, mobémbo, mobéndano, mobéngo, mobóko, mokakatano, mokako, mokango, mokáno, mokáto, moláto, moleko, molelo, moliako, molíngo, mombóto, momeko, momeseno, monano, mitelengano
	ó	molongó
	é	moléndé, motuté

	u	moboku
li-ma	a	libála, libandela, libéba, libenisa, libula, likita, likwánza, liloba, lilóna, lisakola, lisékwa, litéya, lípapola, masúba, makútana, makwéla, malúli, matákanelo, matúmoli, mayébi
	á	libélá, libótá, likulá, lisangá, litombá, liwá, liwáká, libúngá, li-tangá
	i	libakami, libáki, libakisi, libákoli, libandeli, libandami, libandi-si, libángi, libátelami, libátelani, libáteli, likéngeli, libátelisi, libébi, libéleli, libélemi, libéndani, libéndi, libéngami, libénga-ni, libengani, libéti, libíki, libondeli, libongisi, libóngoli, likako-li, likámwisi, likonzi, lipámboli, liseki, litúmoli, liyébi, litátoli, litángi
	o	likabo, likambo, lisano
	ó	lisoló
	ú	litútú
e-bi	a	bibambábamba, bilandálana, eboma, eboma-mabála, ebuka, edenda, bikálíngá, ekangabási, ekangola, ekela, bikelákela, eki-ta, esopa, bilobáloba, elóna, epanza-makita, epasola, etanda, etula, eyamba, bipola, bisánza
	á	elaká, elikyá, etímá, etíndá, etongá, esákólá
	i	ebákeli, ebakiseli, ebáleli, ebongiseli, ebúki, egugi, ekákoli, ekakweli, ekakwelisi, ekakwani, ekálingeli, ekámoleli, ekáti, ekeseni, ekomeli, elobeli, epakolami, esálami, esáleli, esáli, esálisi, ezaleli
	o	ebambo, ebámólá, ebandeli, ebómbelo, etéyelo, élíelo, ekan-go, ekelámo, ekéngelo, elálo, elámbo, eleko, emeko, esálelo, etálo, etando, etélemo, eyano
	é	etíké
lo-ma/ba	a	loningisa
	o	lolómbo, lobánzo, lobíko, losámbo, lokendo, lomeko, longindo, losáko, losílo, lotángó, loyino
	u	lokúmu, lofúndu
bo-ba	á	boséngá, bobólá
	i	bobáli, bosáli, bokei, bozóngi, bosengi, botosi, bozeli, botálani
	o	bolingo, bopéto, bosémbo
m /n-ba	a	Exemple, ndimbola, ndingisa, nkóla
	á	mbóngá, mbéba, mbélá, mbóngwáná, mbótámá, mbótélá,

		mbwákélá, ndaká, nkomá, nkótélá, nkótísá, nsákólá, nsékwá, ntelá, ntómbwámá, mpámélá
	i	ndoki, nzebi
	í	mbóndí,
	o	ndóbo, ndóto, mbóto, mbúlúngano, mpíko
	ó	nkóló
Ø-ba	a	sanóla, súka, fungóla, mpasúla, kangáma, bíma, bukábuka, sangána, sumbela, fúlafúla, péma, ngala, tonga, talatála
	á	kangamá, álingá, bandá, kéba, túbélá
	ó	pyólóló, potopóto
	e	ngenge
	u	púsu
ki-bi	a	kisanóla, kitalatála

En observant la production des locuteurs générant des mots par dérivation et composition, je peux répartir ces combinaisons en trois catégories :

- a) Les combinaisons qui génèrent systématiquement des termes pour chaque verbe ;
- b) Les combinaisons qui génèrent beaucoup de termes ;
- c) Les combinaisons moins productives.

9.2.3. LA CONSTRUCTION DE DÉFINITIONS

Grâce aux marqueurs morphologiques, j'ai pu extraire des mots correspondant aux différentes structures lexicologiques. À partir de définitions de ces mots, j'ai pu produire des définitions générales pour chaque structure lexicologique.

Je propose donc une ontologie conforme à la relation sémantique contenue dans les énoncés définitoires sélectionnés. Je réécris ces définitions en utilisant les mots génériques correspondant aux éventuels agents dans une sélection sémantique (*moto* (humain), *elóko* (objet) et *likambo* (fait)). Le radical verbal est remplacé par -RAD-. Ces définitions sont consignées dans deux tableaux, l'un pour les verbes dérivés et l'autre pour les noms déverbatifs. Je les appelle *Générateurs de termes*.

Ce travail me permet d'envisager une approche plus efficiente dans la construction d'ontologie dans le but d'établir des terminologies dans les langages de spécialités ou tout simplement dans l'établissement de dictionnaires. Dans les deux sections qui vont suivre, j'illustre alors ce travail de réécriture des définitions dérivationnelles correspondant à chaque structure. La section 9.3. correspond aux définitions des verbes dérivés, alors que la section 9.4. correspond aux définitions des noms déverbatifs. Il

s'agit donc des définitions que j'ai produites dans le cadre du travail de création terminologique.

9.3. COMMENT GÉNÉRER DES VERBES DÉRIVÉS ET LEURS DÉFINITIONS DÉRIVATIONNELLES ?

9.3.1. LA PRISE EN COMPTE DE L'AMBIGÜITÉ

Comme décrit dans la troisième partie de ce travail, les suffixes dérivationnels comportent un ou plusieurs sens qui, mis ensemble avec celui du radical verbal, en produisent un nouveau pour le verbe dérivé obtenu. L'analyse syntaxique de ces verbes dérivés a montré aussi que le niveau d'ambiguïté croît avec la valence et le nombre de dérivations successives. Aussi parfois, même si des multiples dérivations sont possibles ou que les verbes générés peuvent recevoir plus de deux compléments directs, les locuteurs utilisent une formulation plus analytique (la focalisation, les circonstanciels, les structures connectives, les verbes désignant l'action dérivationnelle, etc.) pour produire un discours plus clair.

Quoi qu'il en soit, comme cela sera démontré dans cette section, la dérivation simple, ainsi que les doubles ou triples dérivations, constituent une source conséquente pour la création lexicale en lingála.

9.3.2. LA DÉFINITION DÉRIVATIONNELLE DES EXTENSIONS VERBALES

Chaque suffixe appliqué est accompagné d'une définition dérivationnelle donnant sommairement une définition pour chaque candidat-verbe généré. Ceci est important dans une approche lexicologique du travail, dans la mesure où le lexicologue peut déjà entrevoir une ébauche du sens et peut ainsi valider le modèle ou l'améliorer. Il appartiendra ensuite au lexicographe, soit sur base des données du corpus, soit sur base d'intuition du locuteur de proposer une définition paraphrastique hyperonymique bien détaillée.

Pour obtenir ces définitions, mon point de départ était d'examiner les différents sens dont est porteur chaque suffixe, tel qu'exposé dans le chapitre sur la dérivation. Ensuite, j'essaie de placer le radical du verbe non dérivé dans des phrases avec une explication visant à définir le verbe dérivé.

Cette démarche suppose donc que le lexicologue ou le lexicographe analyse le sens des radicaux de départ. Comme certains verbes non dérivés ne sont pas usités dans le lingála actuel, j'ai donc dû en régénérer le sens en partant de celui du verbe dérivé connu. Je l'ai déjà évoqué lors de la description de la dérivation : cette démarche n'a pas une prétention diachronique ; il ne s'agit pas pour moi de chercher à

retrouver le sens qui était jadis utilisé, mais je propose un sens actuel en rapport avec les usages présents.

Les définitions dérivationnelles sont répertoriées dans le tableau suivant.

La notation -RAD- représente le radical verbal. Ensuite, pour les étapes successives de dérivations, -RAD- représente l'ensemble constitué du radical verbal et les suffixes préexistants. Les points virgules séparent les possibilités de sens. Ceci signifie que le lexicographe pourra choisir quelle est la définition qui convient le mieux au verbe qu'il veut utiliser. Étant donné leur caractère d'équation mathématique, les traductions françaises des définitions génériques peuvent ne rien signifier en français. Ceci est dû au fait que ces traductions sont littérales et ne servent qu'à donner une idée du cheminement fait en lingála.

Tableau 9.2. Les définitions dérivationnelles des extensions verbales

suffixe	définition dérivationnelle	
	intransitif	transitif & attributif
-mi-		ko-RAD-a yó mókó
		<i>se ko-RAD-a soi-même</i>
-is-	kosála ke moto á-RAD-a; kosála ke elóko é-RAD-a	kosála ke moto á-RAD-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke elóko é-RAD-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke bá-RAD-a moto tó elóko sóngóló likambo.
	<i>faire qu'une personne á-RAD-a ; faire qu'une chose é-RAD-a</i>	<i>faire qu'une personne á-RAD-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'une chose é-RAD-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'on bá-RAD-a un fait, une personne ou quelque chose</i>
-el-	ko-RAD-a na esíká ya moto ; ko-RAD-a pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na ko-RAD-a	ko-RAD-a likambo, elóko tó moto na esíká ya moto ; ko-RAD-a likambo, elóko tó moto pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na ko-RAD-a
	<i>ko-RAD-a à la place de quelqu'un ; ko-RAD-a pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour ko-RAD-a ;</i>	<i>ko-RAD-a un fait, une personne ou quelque chose à la place de quelqu'un ; ko-RAD-a un fait, une personne ou quelque chose pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour ko-RAD-a ;</i>
-am-	kozala ya ko-RAD-a	ba-RAD-í elóko, likambo tó moto ; elóko, likambo tó moto e-RAD-ám-í
	<i>être RAD-PP (FR)</i>	<i>ba-RAD-í un fait, une personne ou quelque chose ; un fait, une personne ou quelque chose e-RAD-ám-í</i>
-an-	A a-RAD-í pó na B ; B a-RAD-í pó na A ; A ná B ba-RAD-ání	A a-RAD-í B ; B a-RAD-í A ; A ná B ba-RAD-án-í (transitif) A a-RAD-í elóko, likambo tó moto ya B ; B a-RAD-í elóko, likambo tó moto

		<p>ya A ; A ná B ba-RAD-án-í elóko, likambo tó moto (transitif)</p> <p>A a-RAD-í B elóko, likambo tó moto ;</p> <p>B a-RAD-í A elóko, likambo tó moto ;</p> <p>A ná B ba-RAD-án-í elóko, likambo tó moto (bitransitif)</p>
	<p><i>A a-RAD-í pour B ; B a-RAD-í pour A ; A et B ba-RAD-án-í</i></p>	<p><i>A a-RAD-í B ; B a-RAD-í A ; A et B ba-RAD-án-í (transitif)</i></p> <p><i>A a-RAD-í un fait, une personne ou quelque chose de B ; B a-RAD-í un fait, une personne ou quelque chose de A ; A et B se sont ba-RAD-án-í mutuellement un fait, une personne ou quelque chose (transitif)</i></p> <p><i>A a-RAD-í B un fait, une personne ou quelque chose ; B a-RAD-í A un fait, une personne ou quelque chose ; A et B ba-RAD-án-í un fait, une personne ou quelque chose (bitransitif)</i></p>
-ol-	<p>kolongola óyo ba-RAD-ákí;</p> <p>kobóngola óyo ba-RAD-ákí ; ko-RAD-a na libándá, ko-RAD-a koleka ndelo</p>	<p>kolongola óyo ba-RAD-ák-í ; kobóngola óyo ba-RAD-ák-í ; ko-RAD-a na libándá, ko-RAD-a koleka ndelo</p>
	<p><i>enlever ce qu'on ba-RAD-ák-í ; transformer ce qu'on ba-RAD-ák-í ; ko-RAD-a en dehors de, ko-RAD-a beaucoup plus</i></p>	<p><i>enlever ce qu'on ba-RAD-ák-í ; transformer ce qu'on ba-RAD-ák-í ; ko-RAD-a en dehors de, ko-RAD-a beaucoup plus</i></p>
-uk-	<p>komilongola na óyo ba-RAD-ákí;</p> <p>komibóngola na óyo ba-RAD-ákí;</p> <p>komi-RAD-a na libándá, komi-RAD-a na koleka ndelo</p>	<p>komilongola na óyo ba-RAD-ák-í ;</p> <p>komibóngola na óyo ba-RAD-ák-í ; komi-RAD-a na libándá, komi-RAD-a na koleka ndelo</p>
	<p><i>se retirer soi-même de ce qu'on a ba-RAD-ák-í ; se transformer soi-même de ce qu'on a ba-RAD-ák-í ; se ko-RAD-a soi-même en dehors de, se ko-RAD-a soi-même beaucoup plus</i></p>	<p><i>se retirer soi-même de ce qu'on a ba-RAD-ák-í ; se transformer soi-même de ce qu'on a ba-RAD-ák-í ; se ko-RAD-a soi-même en dehors de, se ko-RAD-a soi-même beaucoup plus</i></p>

9.3.3. LE GÉNÉRATEUR DES VERBES DÉRIVÉS

Sur base de ce qui vient d'être exposé, j'ai conçu un tableau appelé générateur des verbes dérivés, qui reprend toutes les structures attestées en lingála, ainsi que les définitions dérivationnelles pour chaque structure. Ces structures sont définies non pas à partir du radical du verbe non dérivé, mais du radical du niveau directement précédant. Par exemple, le verbe *kokomisama* (être inscrit) n'est pas défini par rapport au verbe *kokoma* (écrire), mais par rapport au verbe *kokomisa* (inscrire), afin d'éviter d'élever le niveau d'ambiguïté. Je ne donne pas les définitions des radicaux de verbes non dérivés. Les verbes non dérivés, qui ne sont pas attestés dans la langue naturelle, sont par contre définis par rapport à leur verbe dérivé, de manière à aider le lexicologue ou lexicographe dans son travail. Le générateur des verbes proposé dans ce travail répertorie les structures susceptibles de produire un verbe en lingála. Ce tableau est repris dans l'annexe 3 de ce travail. Il se présente sous cette forme

Tableau 9.3. Générateur des verbes dérivés

verbe dérivé	structure	intransitif	transitif
ko-RAD-a	ko-RAD-a		
ko-RAD-isa	ko-RAD-is-a		kosála ke moto á-RAD-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke elóko é-RAD-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke bá-RAD-a moto tó elóko sòngóló likambo.
			faire qu'une personne á-RAD-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'une chose é-RAD-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'on bá-RAD-a un fait, une personne ou quelque chose
ko-RAD-ela	ko-RAD-el-a		ko-RAD-a likambo, elóko tó moto na esíká ya moto ; ko-RAD-a likambo, elóko tó moto pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na ko-RAD-a
			ko-RAD-a un fait, une personne ou quelque chose à la place de quelqu'un ; ko-RAD-a un fait, une personne ou quelque chose pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour ko-RAD-a ;
ko-RAD-ana	ko-RAD-an-a	A a-RAD-í pó na B ; B a-RAD-í pó na A; A ná B ba-RAD-án-í	A a-RAD-í B ; B a-RAD-í A; A ná B ba-RAD-án-í (transitif) / A a-RAD-í elóko, likambo tó moto ya B; B a-RAD-í elóko, likambo tó moto ya A; A ná B ba-RAD-án-í elóko, likambo tó moto (transitif)/ A a-RAD-í B elóko, likambo tó moto; B a-RAD-í A elóko, likambo tó moto; A ná B ba-RAD-án-í elóko, likambo tó moto (bitransitif)
		A a-RAD-í pour B ; B a-RAD-í pour A ; A et B ba-RAD-án-í	A a-RAD-í B ; B a-RAD-í A ; A et B ba-RAD-án-í (transitif) A a-RAD-í un fait, une personne ou quelque chose de B ; B a-RAD-í un fait, une personne ou quelque chose de A ; A et B se sont ba-RAD-án-í mutuellement un fait, une personne ou quelque chose (transitif) A a-RAD-í B un fait, une personne ou quelque chose ; B a-RAD-í A un

			fait, une personne ou quelque chose ; A et B ba-RAD-án-í un fait, une personne ou quelque chose (bitransitif)
verbe déri-vé	structure	intransitif	transitif
ko-RAD-ama	ko-RAD-am-a	Kozala ya ko-RAD-a	ba-RAD-í elóko, likambo tó moto. elóko, likambo tó moto e-RAD-ám-í
		être RAD-PP (FR)	ba-RAD-í un fait, une personne ou quelque chose ; un fait, une personne ou quelque chose e-RAD-ám-í
ko-RAD-ola	ko-RAD-ol-a		kolongola óyo ba-RAD-ákí ; kobóngola óyo ba-RAD-ákí ; ko-RAD-a na libándá, ko-RAD-a koleka ndelo
			enlever ce qu'on ba-RAD-ák-í ; transformer ce qu'on ba-RAD-ák-í ; ko-RAD-a en dehors de, ko-RAD-a beaucoup plus
ko-RAD-uka	ko-RAD-uk-a	komilongola na óyo ba-RAD-ákí ; Komibóngola na óyo ba-RAD-ákí ; komi-RAD-a na libándá, komi-RAD-a na koleka ndelo	komilongola na óyo ba-RAD-ákí ; Komibóngola na óyo ba-RAD-ákí ; komi-RAD-a na libándá, komi-RAD-a na koleka ndelo
		se retirer soi-même de ce qu'on a ba-RAD-ák-í ; se transformer soi-même de ce qu'on a ba-RAD-ák-í ; se ko-RAD-a soi-même en dehors de, se ko-RAD-a soi-même beaucoup plus	se retirer soi-même de ce qu'on a ba-RAD-ák-í ; se transformer soi-même de ce qu'on a ba-RAD-ák-í ; se ko-RAD-a soi-même en dehors de, se ko-RAD-a soi-même beaucoup plus

Grâce à ce *générateur*, j'ai généré, à partir de radicaux verbaux transitifs et intransitifs, des verbes candidats. Parmi ces verbes, s'y retrouvent aussi des verbes déjà attestés en lingála et qui servent d'indicateur de validité des termes non encore attestés. À titre d'illustration, figurent ici les différents verbes générés par le radical verbal -*kom-* (écrire). On remarquera que les verbes comme *kokomola* et *kokomuka* ne sont pas encore attestés, mais peuvent être utilisés pour désigner respectivement les concepts de *décrire* et celui de *désinscrire* (*se retirer d'une liste*). Le tableau complet par rapport au radical -*kom-* figure aussi dans l'annexe 2. Il est illustré dans le tableau 9.3. suivant.

<i>verbe dérivé</i>	<i>structure</i>	<i>intransitif</i>	<i>transitif</i>
kokoma	ko-KOM-a		<i>écrire, inscrire le nom</i>
kokomisa	ko-KOM-is-a	kosála ke moto ákoma ; kosála ke elóko ékoma <i>faire qu'une personne écrive ; faire qu'une chose écrive</i>	kosála ke moto ákoma likambo, elóko tó moto ; kosála ke elóko ékoma likambo, elóko tó moto ; kosála ke bákoma moto tó elóko sòngóló likambo. <i>faire qu'une personne écrive un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'une chose écrive un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'on écrive un fait, une personne ou quelque chose → faire écrire, inscrire</i>
kokomela	ko-KOM-el-a	kokoma na esíká ya moto ; kokoma pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na kokoma <i>écrire à la place de quelqu'un ; écrire pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour écrire ;</i>	kokoma likambo, elóko tó moto na esíká ya moto ; kokoma likambo, elóko tó moto pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na kokoma <i>écrire un fait, une personne ou quelque chose à la place de quelqu'un ; écrire un fait, une personne ou quelque chose pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour écrire → écrire à, écrire pour, utiliser pour écrire, inscrire</i>
kokomama	ko-KOM-am-a	Kozala ya kokoma <i>être écrit</i>	bakomí elóko, likambo tó moto. elóko, likambo tó moto ekomámí <i>on vient d'écrire un fait, une personne ou quelque chose ; un fait, une personne ou quelque chose vient de s'écrire</i>

<i>verbe dérivé</i>	<i>structure</i>	<i>intransitif</i>	<i>transitif</i>
kokomana	ko-kom-an-a	<p>A akomí pó na B ; B akomí pó na A ; A ná B bakomání</p> <p><i>a vient d'écrire pour b ; b vient d'écrire pour a ; a et b viennent de s'écrire → s'écrire pour réciproquement</i></p>	<p>A akomí B ; B akomí A ; A ná B bakomání (transitif) /</p> <p>A akomí elóko, likambo tó moto ya B ; B akomí elóko, likambo tó moto ya A; A ná B bakomání elóko, likambo tó moto (transitif)/</p> <p>A akomí B elóko, likambo tó moto; B akomí A elóko, likambo tó moto; A ná B bakomání elóko, likambo tó moto (bitransitif)</p> <p><i>a vient d'écrire le nom de b ; b vient d'écrire le nom de a ; a et b viennent de s'écrire réciproquement le nom.</i></p> <p><i>a vient d'écrire un fait, une personne ou quelque chose de b ; b vient d'écrire un fait, une personne ou quelque chose de a ; a et b viennent de s'écrire réciproquement un fait, une personne ou quelque chose (transitif)</i></p> <p><i>a vient d'écrire b un fait, une personne ou quelque chose ; b vient d'écrire a un fait, une personne ou quelque chose ; a et b viennent de s'écrire réciproquement un fait, une personne ou quelque chose (bitransitif)</i></p>

<i>verbe dérivé</i>	<i>structure</i>	<i>intransitif</i>	<i>transitif</i>
kokomola	ko-KOM-ol-a		kokoma na libándá, kokoma koleka ndelo (kokoma kolakisa polélé ya likambo) <i>écrire en dehors de, écrire beaucoup plus (écrire pour montrer les détails d'une affaire) → décrire (néologisme Sene)</i>
kokomuka	ko-KOM-uk-a	komilongola na óyo bakomákí <i>se retirer de ce qui a été écrit ;</i>	

9.4. COMMENT GÉNÉRER DES NOMS DÉVERBATIFS ET LEURS DÉFINITIONS DÉRIVATIONNELLES ?

Dans cette section, j'expliquerai la méthodologie que j'ai suivie pour générer les noms déverbatifs et les définitions dérivationnelles correspondant à chaque combinaison.

Cet outil de travail a été conçu et rédigé complètement en lingála. Cette présentation en version française ne reprend que les aspects descriptifs de la méthode et quelques illustrations. Dans le tome 2 de cette thèse (version originale en lingála), je décris, dans ce chapitre, la démarche pour chaque structure, qui peut être directement utilisé par les métiers intéressés. Comme signalé dans la précédente section, les traductions françaises des définitions génériques peuvent ne rien signifier en français puisque ces traductions sont littérales et ne servent qu'à donner une idée du cheminement du processus de construction réalisé en lingála.

Pour illustrer cette démarche, j'expose ici le cas de la combinaison *mo-RAD-i*, *mo-* étant le préfixe marque de classe 1, *-RAD-* étant le radical verbal et *-i*, la finale. Sur base de différentes définitions dérivationnelles de chaque combinaison affixale, j'ai produit le générateur des noms déverbatifs. Enfin, j'explique comment un créateur de termes (terminologue, lexicographe, traducteur ou auteur de textes scientifiques) peut utiliser ce générateur des noms déverbatifs.

9.4.1. LA CONSTRUCTION DES DÉFINITIONS DÉRIVATIONNELLES

Je vais illustrer cette démarche en détaillant le travail fait pour la structure *mo-RAD-i*.

a) *La structure mo-RAD-i*

Préfixe : *mo-* (genre 1-2)

Radical verbal : *-RAD-*

Suffixe : *-i*

Kosála (travailler) → *-sál-* → *mo-sál-i* → *mosáli* (travailleur)
Kosénga (demander) → *-séng-* → *mo-séng-i* → *moséngi* (demandeur)

Kozángà (manquer) → -záng- → mo-záng-i → mozángi (celui qui manque)

Kozwa (obtenir) → -zw- → mo-zw-i → mozwi (riche)

Kobótà (engendrer) → -bót- → mo-bót-i → mobóti (parent, géniteur)

Kobókolà (élever, éduquer) → -bók-ol- → mo-bók-ol-i → mobókoli (élèveur, tuteur)

b) *La définition des termes*

Mosáli: moto óyo asálaka mosála na kompaní pé azwaka lifúta na súka ya sánzá. (Une personne qui travaille dans une entreprise et qui reçoit en contrepartie un salaire à la fin du mois).

Moséngi: moto óyo aséngí, moto óyo aséngaka. (Une personne qui vient de demander, qui a l'habitude de demander)

Mozángi: moto óyo azángí, azalí na elóko té. Elobamaka pó na moto azalí na mbóngo míngi té. (Une personne qui manque, qui n'a rien. Ça se dit aussi de quelqu'un qui a de faibles revenus).

Mozwi: moto óyo azwaka. Elobamaka pó na moto óyo azalí na mbóngo míngi. Babéngaka yé pé, moto ya mbóngo. (Une personne qui a l'habitude d'obtenir. Ça se dit de quelqu'un qui est riche. On dit aussi, moto ya mbóngo. Lit. *L'homme de l'argent*).

Mobóti: moto óyo abótá tó azalí na bána. (Une personne qui a déjà engendré ou qui a des enfants)

Mobókoli: moto óyo abokolaka moto mosúsu, tó pé, abokolaka bibwélé. (Une personne qui élève une autre personne (tuteur) ou qui élève des brebis (éleveurs))

Tatá-mobókoli: ezalí tatá óyo azalí kobókola mwána óyo yé abótá té, kasi abokóli yé na bózwáká yé mwána na yé. (Un homme qui élève un enfant dont il n'est pas le géniteur, mais il l'élève comme son propre enfant.)

Mobókoli-basóso: ezalí moto óyo abókolaka basóso. (Une personne qui élève des poules)

Motéki: ezalí moto óyo azalí kotéka, tó pé, moto óyo atékaka. (Une personne qui vend ou qui a l'habitude de vendre (vendeur)).

Mosómbi: ezalí moto óyo azalí kosómba, tó pé, moto óyo asómbaka. (Une personne qui est en train d'acheter ou une personne qui a l'habitude d'acheter, (acheteur)).

c) *L'analyse*

Les locuteurs de lingála font appel à cette morphologie pour générer de nouveaux termes de manière productive dans leur discours. Il y a trois situations que l'on peut relever. Tout d'abord les locuteurs utilisent cette morphologie quand ils ont consciemment la volonté de parler le *lingála ya sóló*. Deuxièmement, dans les échanges de la vie courante, ils utilisent parfois des emprunts français, comme par exemple *prof* ou *profesér* (professeur), en lieu et place de *molakisi* ou *shofére* (chauffeur), en lieu et place de *mokúmbi-mótuka*. La troisième situation correspond à l'utilisation d'un autre terme lingála qui est une forme composée nom-nom. Par exemple, on parle de *moto ya mosála* (lit. *l'homme du travail*) en lieu et place de *mosáli*, *mwána ya mokúmbá* (lit. *l'enfant des charges*) en lieu et place de *mokúmbi-bilóko* (porteur des biens), *mwána-petrol* (lit. *l'enfant au pétrole*) en lieu et place de *motéki-petrol* (vendeur de pétrole), *mamá-mápa* (lit. *la dame aux pains*) en lieu et place de *motéki-mápa* (vendeuse de pains). Cette morphologie est complètement productive, dans la mesure où elle génère des noms déverbatifs pour n'importe quel radical verbal : *mokonzi*, *mopanzi-sango*, *mokáti-mbíla*, *mofútisi-mpáku*, *mokimi-mbángu*, *mobéti-ndembó*, ...

Elle correspond aux agents humains. Je peux dire qu'elle indique la personne qui fait ou a l'habitude de faire une telle activité. Dans cette dérivation, on peut générer n'importe quel métier relatif à une action (verbe).

d) *La définition dérivationnelle*

Au regard des sens correspondant aux exemples ci-haut, je peux ressortir les trois définitions dérivationnelles suivantes :

- a) *moto óyo a-RAD-aka* (une personne qui a l'habitude de ko-RAD-a)
- b) *moto óyo a-RAD-í* (une personne qui vient de ko-RAD-a)
- c) *Moto óyo a-RAD-á* (une personne qui a déjà ko-RAD-a)

Ces trois définitions dérivationnelles peuvent être regroupées de la manière suivante : *moto óyo a-RAD-aka*, *tó*, *moto óyo a-RAD-í*, *tó pé*, *moto óyo a-RAD-á* (une personne qui a l'habitude de ko-RAD-a ou la personne qui vient de ko-RAD-a ou la personne qui a déjà ko-RAD-a).

e) *La validation de la définition dérivationnelle*

Avant de procéder à la création de nouveaux termes, je procède d'abord par la vérification de la validité de la définition dérivationnelle générée, en l'appliquant aux termes qui ont servi à sa mise en place.

Mosáli : moto óyo asálaka tó moto óyo asáli tó pé moto óyo asálá (une personne qui a l'habitude de travailler ou la personne qui vient de travailler ou la personne qui a déjà travaillé)

Moséngi : moto óyo aséngaka tó moto óyo aséngí tó pé moto óyo aséngá (une personne qui a l'habitude de demander ou la personne qui vient de demander ou la personne qui a déjà demandé)

Mozángi : moto óyo azángaka tó moto óyo azángí tó pé moto óyo azángá (une personne qui a l'habitude de manquer ou la personne qui vient de manquer ou la personne qui a déjà manqué)

Mozwi : moto óyo azwaka tó moto óyo azwí tó pé moto óyo azwá (une personne qui a l'habitude d'obtenir ou la personne qui vient d'obtenir ou la personne qui a déjà obtenu)

Mobóti : moto óyo abótaka tó moto óyo abótí tó pé moto óyo abótá (une personne qui a l'habitude d'engendrer ou la personne qui vient d'engendrer ou la personne qui a déjà engendré)

Mobókoli : moto óyo abókolaka tó moto óyo abókolí tó pé moto óyo abókolá (une personne qui a l'habitude d'élever ou la personne qui vient d'élever ou la personne qui a déjà élevé)

Motéki : moto óyo atékaka tó moto óyo atékí tó pé moto óyo atéká (une personne qui a l'habitude de vendre ou la personne qui vient de vendre ou la personne qui a déjà vendu)

Mosómbi : moto óyo asómbaka tó moto óyo asómbí tó pé moto óyo asómbá (une personne qui a l'habitude d'acheter ou la personne qui vient d'acheter ou la personne qui a déjà acheté)

f) *La méthodologie pour créer des termes*

La création de termes sur base de cette morphologie procède de la manière suivante : on écrit d'abord le préfixe *mo-*, suivi par le radical et on termine par le suffixe *-i*. Je prends quelques verbes dont je voudrais trouver le nom correspondant aux agents.

Kokóta (entrer) → -kót- → mo-kót-i → mokóti (celui qui entre)

Kokótisa (faire entrer) → -kótis- → mo-kótis-i → mokótisi (celui qui fait entrer)

Kokótela (prendre le parti de) → -kótel- → mo-kótel-i → mokóteli (celui qui prend le parti de)

Kobíka (guérir) → -bík- → mo-bík-i → mobíki (celui qui est guéri)

Kobóngola (transformer, traduire) → -bóngol- → mo-bóngol-i → mobóngoli (celui qui transforme, celui qui traduit)

Kosila (être fini) → -sil- → mo-sil-i → mosili (celui qui est fini)

Kobalola (malaxer, tourner) → -balol- → mo-balol-i → mobaloli (celui qui malaxe, celui qui tourne)

Kotíndika (pousser) → -tíndik- → mo-tíndik-i → motíndiki (celui qui pousse)

Kotumba (griller, brûler) → -tumb- → mo-tumb-i → motumbi (celui qui grille, celui qui brûle)

Kokámola (presser, tordre) → -kámol- → mo-kámol-i → mokámoli (celui qui presse, celui qui tord)

konóka (pleuvoir) → ~~monóki~~ (celui qui pleut)¹

Pour avoir une idée sur le sens de ces termes que je viens de générer, je vais utiliser la définition dérivationnelle correspondant à cette morphologie. Je pourrai ainsi identifier les termes qui ont du sens en lingála.

mokóti: moto óyo akótaka tó moto óyo akótí tó pé moto óyo akótá (une personne qui a l'habitude d'entrer ou la personne qui vient d'entrer ou la personne qui est déjà entrée)

mokótísi: moto óyo akótisaka tó moto óyo akótisí tó pé moto óyo akótisá (une personne qui a l'habitude de faire entrer ou la personne qui vient de faire entrer ou la personne qui a déjà fait entrer)

mokótéli: moto óyo akótelaka tó moto óyo akótelí tó pé moto óyo akótelá (une personne qui a l'habitude de prendre le parti de ou la personne qui vient de prendre le parti de ou la personne qui a déjà pris le parti de)

mobíki: moto óyo abíkaka tó moto óyo abíkí tó pé moto óyo abíká (une personne qui a l'habitude d'être sauvée ou la personne qui vient d'être sauvée ou la personne qui a déjà été sauvée)

¹ Les textes barrés signifient que, quand bien même le terme et sa signification peut être généré automatiquement, du moment que l'expression générée est agrammaticale ou n'a pas de sens logique, je ne le prends pas en compte. Néanmoins, je le laisse apparaître ici pour illustrer la démarche du terminologue.

mobíkisi : moto óyo abíkisaka tó moto óyo abíkísí tó pé moto óyo abíkísá (une personne qui a l'habitude de sauver ou la personne qui vient de sauver ou la personne qui a déjà sauvé)

mobíkisami : moto óyo abíkisamaka tó moto óyo abíkisámí tó pé moto óyo abíkísámá (une personne qui a l'habitude d'être sauvée par ou la personne qui vient d'être sauvée par ou la personne qui a déjà été sauvée par)

mobóngóli : moto óyo abóngolaka tó moto óyo abóngolí tó pé moto óyo abóngolá (une personne qui a l'habitude de traduire ou la personne qui vient de traduire ou la personne qui a déjà traduit)

mobótami : moto óyo abótamaka tó moto óyo abótámí tó pé moto óyo abótámá asílá (mobótámá) (une personne qui a l'habitude de naître ou la personne qui vient de naître ou la personne qui est déjà née)

mobaloli : moto óyo abalolaka tó moto óyo abalolí tó pé moto óyo abalolá (une personne qui a l'habitude de malaxer ou la personne qui vient de malaxer ou la personne qui a déjà malaxé)

motíndiki : moto óyo atíndikaka tó moto óyo atíndíkí tó pé moto óyo atíndíká (une personne qui a l'habitude de repousser ou la personne qui vient de repousser ou la personne qui a déjà repoussé)

motumbi : moto óyo atumbaka tó moto óyo atumbí tó pé moto óyo atumbá (une personne qui a l'habitude de griller ou la personne qui vient de griller ou la personne qui a déjà grillé)

mokámoli : moto óyo akámolaka tó moto óyo akámolí tó pé moto óyo akámolá (une personne qui a l'habitude de presser ou la personne qui vient de presser ou la personne qui a déjà pressé)

En lingála, nous pouvons utiliser cette morphologie pour tous les verbes, à l'exception des verbes dont le bon sens ne permet pas de générer un agent.

~~kenéka~~ (pleuvoir) → ~~meneki~~ (celui qui pleut) pour la pluie,

On utilise le terme *manóka* pour les gouttes de pluie. J'y reviendrai plus tard pour situer cette appellation dans le cadre de cette approche. Le préfixe *ma-* est la marque de la classe 6 utilisée aussi bien comme pluriel de la classe 5 que pour les liquides.

manóka

ma-nók-a

CL6-pleuvoir-FV

goutte de pluie

g) *Conseils pour le terminologue*

Cette morphologie est très utile pour nommer les différents métiers de façon adéquate. Toutefois, il faut au préalable pouvoir expliquer, en lingála, le contenu de ce métier, pour arriver à identifier le verbe exact correspondant. Ainsi, le terme correspondant sera généré automatiquement.

Les locuteurs utilisent souvent ces déverbatifs dans une composition pour accroître la précision du terme.

mokati-mbila (coupeur de palme),
moleki-nzelá (passant, *litt. Celui passe le chemin*)
mobomi-nyama (chasseur, *litt. Tueur d'animaux*)
molóbi-mbísí (pêcheur, *litt. pêcheur de poissons*)
mokúmbi-mítuka (chauffeur, *litt. conducteur de véhicules*), ...

9.4.2. LE GÉNÉRATEUR DES NOMS DÉVERBATIFS

Je viens d'illustrer la méthodologie que j'ai suivie pour produire des noms déverbatifs et construire les définitions dérivationnelles correspondant à chaque combinaison morphologique préfixe-finale générant ces déverbatifs. Après avoir ainsi procédé systématiquement pour chaque combinaison attestée, j'ai rassemblé toutes les structures et leurs définitions dans un seul tableau, que j'ai dénommé *générateur des noms déverbatifs (ekela-biútá-likelelo)*.

En procédant de cette façon, le terminologue dispose, en un seul endroit, de différentes possibilités et des définitions génériques que peut avoir chacun de termes générés à partir d'un seul radical verbal. Il pourra aussi détecter les éventuels double-emploi ou encore des subtilités et des nuances, dans le souci de rendre le plus fidèlement possible un énoncé scientifique. Ces déverbatifs sont donc des candidats potentiels comme termes de spécialité dans de différentes disciplines scientifiques.

Le générateur des noms déverbatifs est donc le tableau regroupant les structures morphologiques préfixe-radical-suffixe-finale et les définitions dérivationnelles génériques correspondantes. -RAD- représente le radical verbal.

Tableau 9.4. Générateurs de noms déverbatifs

Etongameli <i>La morphologie</i>	Lisakola-ndimbola <i>Définition dérivationnelle</i>
mo-RAD-i classe 1	Moto óyo a-RAD-aka ; moto óyo a-RAD-í ; moto óyo a-RAD-á <i>une personne qui ko-RAD-a ; une personne qui a ko-RAD-a ; une personne qui a déjà ko-RAD-a</i>
mo-RAD-á	Likambo tó elóko óyo ba-RAD-aka ; likambo óyo esálamaka tango ba-RAD-aka. <i>Un fait ou un objet que l'on ko-RAD-a ; le fait qui se produit lorsqu'on ko-RAD-a</i>
mo-RAD-an-o	Bato, banyama tó bilóko ezalí ko-RAD-ana bangó nyónso na mba-la mókó, pé, moto na moto azalí ko-RAD-a. <i>Des personnes, des animaux ou des objets qui se ko-RAD-a mutuellement au même moment et chacun est en train de ko-RAD-a</i>
mo-RAD-é	Ezaleli ya ko-RAD-a libosó ya likambo. <i>Le caractère de ko-RAD-a devant un fait</i>
mo-RAD-i classe 3	Elóko tó likambo óyo ebimaka tango bazalí ko-RAD-a, tó pé, óyo etíkalaka na sima ya ko-RAD-a, tó lisúsu, óyo e-RAD-aka na sima ya kosála likambo. <i>Ce qui est produit quand on ko-RAD-a, ou encore, ce qui reste après avoir ko-RAD-a, ou encore, ce qui ko-RAD-a après avoir fait quelque chose.</i>
mo-RAD-o	Likambo tó elóko óyo ba-RAD-í ; likambo óyo esálámí tango bazalí ko-RAD-a ; likambo ndéngé e-RAD-ámí ézala. <i>Le fait ou l'objet ko-RAD-a ; le fait qui se produit quand on est en train de ko-RAD-a ; le fait comme ko-RAD-a que ça soit.</i>
li-RAD-a	Boyókani eyáka na sima ya ko-RAD-ana; Kokokisama ya ko-RAD-a. <i>La relation établie à la suite de se faire la ko-RAD-a mutuellement ; l'aboutissement de l'acte de ko-RAD-a.</i>
li-RAD-á	Likambo óyo ebimaka tango likambo e-RAD-í tó na sima ya likambo ko-RAD-a. <i>Le fait qui est produit quand un fait ko-RAD-a ou après que le fait ait ko-RAD-a.</i>
li-RAD-an-i	Boyókani óyo bato, bilóko tó makambo bazalí na yangó tango bazalí ko-RAD-ana. <i>La relation que les personnes, les objets ou les faits ont entre elles quand elles se font mutuellement la ko-RAD-a.</i>

li-RAD-i	Likambo óyo eyáka na ko-RAD-a ; likambo ezwámí pé ebongísámí pó na ko-RAD-a. <i>Le fait qui vient par le fait de ko-RAD-a ; le fait obtenu et organisé pour ko-RAD-a.</i>
li-RAD-is-i	Likambo óyo eyáka na ko-RAD-isa tó likambo ezwámí pé ebongísámí pó na ko-RAD-isa. <i>Le fait qui vient par le fait de faire ko-RAD-a ; le fait obtenu et organisé pour faire ko-RAD-a.</i>
li-RAD-o, li-RAD-ó	Eténi óyo bazalí ko-RAD-a. <i>La partie que l'on ko-RAD-a</i>
li-RAD-ú	Óyo ya mabé ebimaka na sima ya ko-RAD-ama. <i>Le déchet produit à la suite d'être ko-RAD-a</i>
e-RAD-a	Moto (na ndéngé ya mabé) óyo a-RAD-aka.tó elóko, mashíni óyo e-RAD-aka. <i>Une personne (dans le sens péjoratif) qui ko-RAD-a ou un objet, une machine qui ko-RAD-a.</i>
e-RAD-á	Likambo óyo ba-RAD-aka <i>Le fait que l'on ko-RAD-a</i>
e-RAD-am-i	Elóko tó likambo óyo e-RAD-ám-í <i>L'objet ou le fait qui est ko-RAD-a</i>
e-RAD-el-i	Ndéngé ya ko-RAD-a tó elóko ya ko-RAD-ela na yangó. <i>La manière de ko-RAD-a ou un ustensile utilisé pour faire la ko-RAD-a.</i>
e-RAD-el-o	Esíká ba-RAD-aka <i>Le lieu où l'on ko-RAD-a.</i>
e-RAD-i	Eténi ya likambo tó ya elóko esíká likambo tó elóko yangó e-RAD-aka ; elóko óyo etíkalaka na sima ya ko-RAD-a. <i>La partie d'un fait ou d'un objet où ce fait ou cet objet ko-RAD-a ; ce qui reste après avoir ko-RAD-a.</i>
e-RAD-is-i	Eténi ya likambo tó ya elóko esíká likambo tó elóko yangó e-RAD-isaka. <i>La partie d'un fait ou d'un objet d'où ce fait ou cet objet fait ko-RAD-a ; ce qui reste après avoir faire ko-RAD-a.</i>
e-RAD-an-i	Eténi ya likambo tó ya elóko esíká likambo tó elóko yangó e-RAD-anaka. <i>La partie d'un fait ou d'un objet où ce fait ou cet objet se ko-RAD-a mutuellement ; ce qui reste après avoir ko-RAD-a mutuellement.</i>
e-RAD-o	Lisangá ya óyo e-RAD-ámí.

	<i>L'ensemble qui a été ko-RAD-a.</i>
lo-RAD-o, lo-RAD-u, lo-RAD-a	Óyo ezwámí na súka ya ko-RAD-a. <i>Ce qu'on obtient à la fin d'avoir ko-RAD-a.</i>
bo-RAD-á	Kozala ya likambo óyo ebimaka tángo likambo e-RAD-ámí tó na sima ya likambo ko-RAD-ama. <i>L'état de ce qui est produit quand un fait est ko-RAD-a ou à la fin d'être ko-RAD-a.</i>
bo-RAD-i	Nzelá pé makambo ya ko-RAD-a bandá na ebandeli tíí na súka. <i>La procédure et la méthodologie de ko-RAD-a du début à la fin du processus.</i>
bo-RAD-o	Ndéngé ya kozala ya ko-RAD-a. <i>La nature d'être de ko-RAD-a.</i>
-RAD'-á (il y a modification du ton)	Mobímba ya makambo tó bilóko óyo ezwámí na ko-RAD-a. Makambo basálelaka pó na ko-RAD-a. <i>L'ensemble de faits et objets obtenu en ko-RAD-a.</i>
-RAD-a	Likambo óyo eyáka na ko-RAD-a. <i>Le fait qui survient en ko-RAD-a.</i>

9.5. L'INTÉRÊT DES DÉFINITIONS DÉRIVATIONNELLES DANS LES TRAVAUX DE CRÉATION TERMINOLOGIQUE

Ce générateur des noms déverbatifs peut être un outil efficace dans les quatre secteurs de travaux de création terminologique : la terminologie, la rédaction des textes de spécialité, la lexicographie et la traduction.

- En terminologie : concept → définition → définition dérivationnelle → terme
- lexicographie : terme → définition dérivationnelle → définition
- traduction : terme dans la langue-source → définition dérivationnelle → terme dans la langue-cible.
- Rédaction de textes spécialisés : concept → définition → définition dérivationnelle → terme → discours de spécialité.

9.5.1. L'INTÉRÊT DE LA DÉFINITION DÉRIVATIONNELLE

En ce qui concerne les noms déverbatifs possibles mais non encore attestés par des locuteurs du lingála, les professionnels des termes peuvent les générer à partir des morphologies et des définitions dérivationnelles décrites dans ce chapitre. Ces définitions dérivationnelles sont donc d'un grand intérêt tout au long du travail de création terminologique.

La première approche pour utiliser ce générateur des noms déverbatifs consiste à connaître les termes qui sont susceptibles d'avoir un sens en lingála. Telle est la raison pour laquelle le terminologue peut par exemple, à partir de son programme de traitement de texte, remplacer le caractère -RAD- par le radical qu'il veut étudier et ce générateur des noms déverbatifs va générer tous les noms déverbatifs possibles et les définitions dérivationnelles relatives à chaque structure, qui constituent en soi des définitions génériques à préciser en rapport avec la discipline qu'il est en train d'étudier.

La deuxième approche consiste à réécrire une définition donnée, de façon à ce qu'elle s'aligne à la syntaxe des définitions dérivationnelles. Ensuite, il pourra l'introduire dans le générateur de noms déverbatifs en remplaçant le radical verbal par -RAD- et le complément par N. Ainsi, il obtiendra une définition réécrite, qui lui générera le terme correspondant.

9.5.2. L'ANALYSE SYSTÉMATIQUE D'UN RADICAL VERBAL (APPROCHE LEXICOLOGIQUE)

Pour illustrer mes propos, je vais prendre l'exemple du radical : -lám-b- qui correspond au verbe *préparer/cuisiner*. Je vais donc remplacer -RAD- par -lám-b-. J'obtiens cette série de noms déverbatifs :

La structure	Définition dérivationnelle
mo-lám-b-á	Likambo tó elóko óyo balámbaka ; likambo óyo esálamaka tángo balámbaka. <i>(un fait ou un objet que l'on prépare ; le fait qui se produit lorsqu'on prépare)</i>
mo-lám-b-an-o	Bato, banyama tó bilóko ¹ ezalí kolámbana bangó nyónso na mballa mókó, pé, moto na moto azalí kolámba. <i>(des personnes, des animaux ou des objets qui se cuisinent mutuellement au même moment des mets et chacun est en train de cuisiner)</i>
mo-lám-b-é	Ezaleli ya kolámba libosó ya likambo. (Le caractère de cuisiner devant un fait)
mo-lám-b-i	Moto óyo alámbaka ; moto óyo alámbí ; moto óyo alámbá <i>(une personne qui cuisine ; une personne qui a cuisiné ; une personne qui a déjà cuisiné)</i>

¹ Les textes barrés signifient que l'expression générée est agrammaticale ou n'a pas de sens logique.

mo-lámb-i (classe 3)	<p>Elóko tó likambo óyo ebimaka tángo bazalí kolámba, tó pé, óyo etíkalaka na sima ya kolámba, tó lisúsu, óyo elámbaka na sima ya kosála likambo.</p> <p><i>Ce qui est produit quand on prépare, ou encore, ce qui reste après avoir cuisiné, ou encore, ce qui cuisine après avoir fait quelque chose.</i></p> <p><i>Les deux premières propositions contiennent un sens, alors que la dernière n'a pas de sens. En plus, cette morphologie de classe 3 peut prêter à confusion avec son homographe de classe 1.</i></p>
mo-lámb-o	<p>Likambo tó elóko óyo balámbí ; likambo óyo esálámí tángo bazalí kolámba ; likambo ndéngé elámbámí ézala ; nzelá ya kolámba likambo tó elóko.</p> <p><i>Le fait ou l'objet cuisiné ; le fait qui se produit quand on est en train de cuisiner ; le fait comme cuisiné que ça soit. la procédure de préparer un fait ou un objet.</i></p>
li-lámb-a	<p>Boyókani eyáka na sima ya kolámbana ; Kokokisama ya kolámba.</p> <p><i>La relation établie à la suite de se faire la cuisine mutuellement ; l'aboutissement de l'acte de cuisiner.</i></p>
li-lámb-á	<p>Likambo óyo ebimaka tángo likambo elámbí tó na sima ya likambo kolámba.</p> <p><i>Le fait qui est produit quand un fait cuisine ou après que le fait ait cuisiné.</i></p>
li-lámb-an-i	<p>Boyókani óyo bato, elóko tó makambo bazalí na yangó tángo bazalí kolámbana.</p> <p><i>La relation que les personnes, les objets ou les faits ont entre elles quand elles se font mutuellement la cuisine.</i></p>
li-lámb-i	<p>Likambo óyo eyáka na kolámba ; likambo ezwámí pé ebongísámí pó na kolámba.</p> <p><i>Le fait qui vient par le fait de cuisiner ; le fait obtenu et organisé pour cuisiner.</i></p>
li-lámb-is-i	<p>Likambo óyo eyáka na kolámbisa tó likambo ezwámí pé ebongísámí pó na kolámbisa.</p> <p><i>Le fait qui vient par le fait de faire cuisiner ; le fait obtenu et organisé pour faire cuisiner.</i></p>
li-lámb-o, li-lámb-ó	<p>Eténi óyo bazalí kolámba.</p> <p><i>La partie que l'on cuisine</i></p>

li-lámb-ú	Óyo ya mabé ebimaka na sima ya kolámbama. <i>Le déchet produit à la suite d'être cuisiné</i>
e-lámb-a	Moto (na ndéngé ya mabé) óyo alámbaka.tó elóko, mashíni óyo elámbaka. <i>Une personne (dans le sens péjoratif) qui cuisine ou un objet, une machine qui cuisine.</i>
e-lámb-á	Likambo óyo balámbaka <i>Le fait que l'on cuisine (prépare)</i>
e-lámb-am-i	Elóko tó likambo óyo elámbámí <i>L'objet ou le fait qui est cuisiné</i>
e-lámb-el-i	Ndéngé ya kolámba tó elóko ya kolámbela na yangó. <i>La manière de cuisiner ou un ustensile utilisé pour faire la cuisine.</i>
e-lámb-el-o	Esíká balámbaka <i>Le lieu où l'on cuisine.</i>
e-lámb-i	Eténi ya likambo tó ya elóko esíká likambo tó elóko yangó elámbaka ; elóko óyo etíkalaka na sima ya kolámba. <i>La partie d'un fait ou d'un objet où ce fait ou cet objet cuisine ; ce qui reste après avoir cuisiné.</i>
e-lámb-isi	Eténi ya likambo tó ya elóko esíká likambo tó elóko yangó elámbisaka. <i>La partie d'un fait ou d'un objet d'où ce fait ou cet objet fait cuisiner ; ce qui reste après avoir faire cuisiner.</i>
e-lámb-ani	Eténi ya likambo tó ya elóko esíká likambo tó elóko yangó elámbanaka. <i>La partie d'un fait ou d'un objet où ce fait ou cet objet se cuisine mutuellement ; ce qui reste après avoir cuisiné mutuellement.</i>
e-lámb-o	Lisangá ya óyo elámbámí. <i>L'ensemble qui a été cuisiné.</i>
lo-lámb-o, lo-lámb-u, lo-lámb-a	Óyo ezwámí na súka ya kolámba. <i>Ce qu'on obtient à la fin d'avoir cuisiné.</i>
bo-lámb-á	Kozala ya likambo óyo ebimaka tángo likambo elámbámí tó na sima ya likambo kolámbama. <i>L'état de ce qui est produit quand un fait est cuisiné ou à la fin de la cuisine (préparation).</i>

bo-lámb-i	Nzelá pé makambo ya kolámba bandá na ebandeli tíí na súka. <i>La procédure et la méthodologie de cuisiner du début à la fin du processus.</i>
bo-lámb-o	Ndéngé ya kozala ya kolámba. <i>La nature d'être de cuisiner</i>
ndámbá	Mobímba ya makambo tó bilóko óyo ezwámí na kolámba. Makambo basálelaka pó na kolámb[is, el, am, an]a. <i>L'ensemble de faits et objets obtenu en cuisinant.</i>
ndámbísá	Mobímba ya makambo tó bilóko óyo ezwámí na kolámbisa Makambo basálelaka pó na kolámbisa. <i>L'ensemble de faits et objets obtenu en faisant cuisiner.</i>
ndámbélá	Mobímba ya makambo tó bilóko óyo ezwámí na kolámbela Makambo basálelaka pó na kolámbela. <i>L'ensemble de faits et objets obtenu en cuisinant pour.</i>
ndámbámá	Mobímba ya makambo tó bilóko óyo ezwámí na kolámbama Makambo basálelaka pó na kolámbama. <i>L'ensemble de faits et objets obtenu en étant cuisiné.</i>
ndámbáná	Mobímba ya makambo tó bilóko óyo ezwámí na kolámbana Makambo basálelaka pó na kolámbana. <i>L'ensemble de faits et objets obtenu en cuisinant mutuellement.</i>

9.5.3. L'UTILITÉ DE LA DÉFINITION DÉRIVATIONNELLE EN LEXICOGRAPHIE

Le lexicographe cherche à donner une définition la plus descriptive possible à chaque terme. En remplaçant le caractère -RAD- par le radical verbal, il obtient une définition générique qui lui permet par la suite d'en préciser les contours définitoires en rapport avec les définitions découlant du corpus. Il procède donc de la manière suivante : terme → définition dérivationnelle → définition.

Pour illustrer mon propos, je prends l'exemple du lexicographe qui veut savoir comment définir, en lingála, les entrées suivantes : *molakisi* (enseignant) ; *libála* (mariage). Il lui suffira de remplacer X par des radicaux : -*lakis*-, -*bál*- :

- **mo-lakis-i** → **mo-RAD-i** → moto óyo a-RAD-aka ; moto óyo a-RAD-í ; moto óyo a-RAD-á → **molakisi** : moto óyo **alakis**aka ; moto óyo **alakís**í ; moto óyo **alakís**á.

Ensuite, il choisira la proposition la plus correcte :

moto óyo alakisaka
celui qui montre

- **li-bál-a** → **li-RAD-a** → boyókani eyáka na sima ya ko-**RAD**-an-a ;
Kokokisama ya ko-**RAD**-a → **li-bál-a** → boyókani eyáka na si-
ma ya ko**bál**ana ; Kokokisama ya ko**bála**

Ensuite, il choisira la proposition la plus correcte :

boyókani eyáka na sima ya kobálana
la relation qui s'établit à la suite de s'être marié (le mariage).

9.5.4. LA RÉDACTION DES TEXTES DE SPÉCIALITÉ

Pour faire en sorte que son texte soit le plus univoque possible, un auteur d'un texte scientifique (un exposé, un article, une leçon ou un livre), peut, par exemple, traiter un groupe de concepts liés entre eux au moyen de ce générateur de noms déverbatifs, afin d'en obtenir des termes adéquats pour chaque concept. Je prends l'exemple d'une leçon de chimie sur *l'extraction liquide-solide en chimie* : l'auteur peut se trouver face à un concept qu'il aura défini comme étant bilóko óyo etíkalaka na sima ya kokamola pó na kobimisa bómái nyónso (ce qui reste après avoir pressé pour extraire tout le liquide) et un autre mái óyo babimísí na móbondo óyo tozalákí na yangó (le liquide extrait de la masse que nous avions au départ). Dans ce cas l'auteur se trouve face à deux concepts complètement différents, mais qui résultent de cette opération de pression. Au départ, on dispose d'un mélange où il y a du solide et du liquide. Après avoir passé tout l'ensemble dans un pressoir, l'on recueille le liquide dans un compartiment et la partie solide dans un autre.

L'auteur peut être amené à nommer, soit le liquide extrait, soit le solide résiduel avec le terme *bikámólá*, d'autant plus que les deux parties correspondent à ce qui est pressé. Toutefois, cette confusion peut aussi le pousser à privilégier ce qui est important entre les deux produits. Enfin, il peut adopter, pour les deux notions, deux déverbatifs qui ne prêtent pas à confusion. Cette confusion est produite non pas par la morphologie du nom déverbatif, mais par le sémantisme propre du radical *-kámol-* qui conduit, de fait, à obtenir deux produits séparés auxquels peut s'appliquer cette morphologie. Dans le cas du radical verbal comme *-lí-* (manger) ou *-sánz-* (vomir), la morphologie *bi-RAD-á* donne bien *bi-lí-á* (óyo balíaka nourriture, *litt.* ce qu'on mange) et *bi-sánz-a* (óyo basánzaka le vomi, *litt.* ce qu'on vomit). Par contre *bi-kámól-á* (óyo bakámolaka ce qu'on presse) fait allusion donc à l'ensemble solide-

liquide que l'on veut presser. Je vais donc m'intéresser à d'autres morphologies pouvant générer des noms déverbatifs beaucoup plus précis pour les deux produits.

Comme il s'agit d'objets, je vais éliminer d'abord toutes les combinaisons qui ne produisent que des faits ou des relations. Je vais aussi éliminer les termes *moto* (personne) ou *likambo* (fait), dans les définitions dérivationnelles restantes. Enfin, les dérivations en *-is-* (causatif), *-el-* (applicatif / instrumentatif) et *-an-* (réciprocatif) ne peuvent pas conduire à des noms déverbatifs indiquant un tel résultat. Ceci réduit le nombre de termes candidats pour les deux produits. Certains de ces déverbatifs ne se distinguent que très faiblement, mais les nuances valent que l'on y prenne garde. Je vais donc chercher, dans le générateur de noms déverbatifs réduit, quel terme peut correspondre à :

- a) le corps à presser (*-kámol-*)
- b) le liquide qui en sort (*-bim-*)
- c) le résidu solide qui reste (*-tík-*)

La structure	La définition dérivationnelle
mo-kámol-á	Elóko óyo bakamolaka (ce qu'on presse d'habitude) → a) <i>Ce terme ne convient pas puisque le pressage de ce corps est un fait ponctuel et non une habitude. → a)</i>
mo-kámol-i (classe 3)	Elóko óyo ebimaka tángo bazalí kokamola, tó pé, óyo etíkalaka na sima ya kokamola. (ce qui sort pendant qu'on presse ou ce qui reste à la fin du pressage). → <i>Cette définition est adéquate pour les deux produits, il n'est donc pas prudent de l'utiliser pour l'un ou l'autre produit. Ceci est dû au sémantisme propre du radical verbal -kámol-. Il peut aussi prêter à confusion avec mo-kámol-i de la classe 1 correspondant à la personne qui presse.</i>
mo-kámol-o	Elóko óyo bakámólí (ce qu'on a pressé) → c) <i>Ceci correspond au résidu solide, puisque ce résidu est considéré comme ayant subi le pressage. Toutefois, cette définition peut aussi être interprétée comme étant le corps de départ. → a) → c)</i>
li-kámol-o, li-kámól-ó	Eténi óyo bazalí kokamola. (la partie qu'on presse) → a) <i>Il ne s'agit pas d'une partie mais de tout un corps. Ce terme s'appliquerait s'il s'agissait de presser par exemple une zone et ne pas presser une autre zone du corps. → a)</i>
li-kámól-ú	Óyo ya mabé ebimaka na sima ya kokamolama (les déchets qui sortent à la fin du pressage). → <i>Ceci dépendra donc des objectifs de l'opération. Si le dé-</i>

	<i>chet est le liquide extrait, alors c'est le liquide qui sera appelé likámólú → b) ou si le déchet est le solide résiduel, alors le solide sera appelé likámólú → c)</i>
e-kámol-ami	Elóko tó-likambo óyo ekamólámí (ce qui a été pressé) → a) <i>Ce terme correspond au corps de départ qui a subi le pressage. → a)</i>
bi-kámol-i	Eténi ya likambo tó ya elóko esíká likambo tó elóko yangé ekamolaka. Elóko óyo etíkalaka na sima ya kokámola (ce qui reste après le pressage) → c) <i>Ce terme correspond au résidu solide après pressage. → c)</i>
e-kámol-o	Lisangá ya óyo ekamólámí (l'ensemble de ce qui est pressé) → a) <i>Ce terme se réfère à un ensemble de corps pressés. Il introduit donc une nuance. Ce terme s'appliquerait donc à une série de corps pressés, par exemple, dans un processus industriel plus global qui implique plusieurs corps pressés séparément mais pour un mélange ultérieur. → a)</i>
lo-kámol-o, lo-kámol-u, lo-kámol-a	Óyo ezwámí na súka ya kokámola (ce qu'on obtient à la fin du pressage) → b) <i>Cette série peut s'appliquer au liquide que l'on obtient à la fin du pressage. La nuance qu'elle introduit peut venir du fait que l'on considère généralement le liquide extrait comme ce qu'on obtient alors que le résidu solide comme ce qui reste. Il faudrait dès lors choisir la finale. Le choix de la finale, dans ce cas, est d'ordre didactique. Le terme likámólú (le déchet) se termine déjà par {-ú}. J'opte pour la finale {-a}, qui sémantiquement s'adapte le mieux à l'idée d'ouverture, alors que la finale {-ú} à celle de fermeture. Je propose donc le terme lokámola pour le liquide extrait.</i>
n-kamól- á	Mobímba ya makambo tó bilóko óyo ezwámí na kokamola (l'ensemble de ce qu'on obtient par pressage) → b) Makambo basálakaka pó na kokamola <i>Ce terme évoque l'ensemble de ce qu'on obtient après pressage. La nuance qu'elle introduit vient de cette idée d'ensemble. Comme pour le terme ekámolo, le terme nkámólá peut être appliqué à un ensemble d'extraits dans un processus global faisant intervenir plusieurs extraits.</i>

De cette analyse, il ressort que les termes suivants seront utilisés :

ekamolami : le corps à presser.

bikámoli : le résidu solide

lokámola : le liquide extrait

likámoli : l'action de presser

mokámoli : ouvrier travaillant au pressoir, personne qui presse

likámólú : le déchet du pressage

nkámólá : l'ensemble d'extraits liquide

ekámolo : l'ensemble de corps à presser

ekámoleli : la manière de presser

ekámolelo : le réacteur où se passe le pressage

ekámola : le pressoir, la presse

bokámoli : le pressage

Cette approche terminologique peut aider les auteurs de textes scientifiques à améliorer l'univocité des termes choisis. Dans le cours de chimie, cet exemple permet de produire un texte plus précis à partir du radical *-kámol-*, grâce à cette panoplie de termes générés.

En utilisant donc le générateur de noms déverbatifs pendant la préparation de la leçon (chapitre suivant), un auteur de manuels scolaires peut attribuer, à chacun des concepts impliqués, un terme adéquat dont il pourra aussi affiner la définition, grâce à la définition dérivationnelle qui lui fournit déjà une définition, générique mais bien claire. Je reviendrai à cette démarche avec beaucoup plus d'exemples dans le prochain chapitre.

9.5.5. LA TRADUCTION

Une autre application directe de ce générateur de noms déverbatifs intéresse la traduction en lingála. Imaginons par exemple que l'on veuille traduire un terme français en lingála. Le traducteur peut commencer par trouver la définition de ce terme. Il la produit en lingála.

Je vais illustrer cette approche avec le terme *lave-vaisselle*.

lave-vaisselle : appareil électroménager qui lave et sèche la vaisselle (Larousse 2012).

Avant de chercher comment nommer lave-vaisselle en lingála, je cherche d'abord à traduire cette définition :

lave-vaisselle ezalí mashíni óyo esukolaka basáni pé ekausaka yangó.

Je remplace le terme *lave-vaisselle* par la lettre F qui indique un mot français à traduire.

F ezalí mashíni óyo esukolaka basáni pé ekausaka yangó.

Le terme *mashíni* (machine) est le mot qui suit le verbe *ezalí*, marqueur de définition. Je le remplace par le terme générique *elóko* (objet).

F ezalí elóko óyo esukolaka basáni pé ekausaka yangó.

Ensuite, j'identifie les verbes correspondant à l'action exprimée. Dans la phrase, il y a deux verbes : *esukolaka* (qui lave), *ekausaka* (qui sèche). On va remplacer le radical verbal par le symbole -RAD-. La phrase devient :

F ezalí elóko óyo eXaka basáni pé e-RAD-aka yangó.

Pour simplifier cette phrase, je laisse tomber l'un des deux verbes. Entre le verbe *kosukola* (laver) et *kokausa* (sécher), l'action la plus importante est *kosukola*. Je laisse donc tomber *kokaúsa*.

F ezalí elóko óyo e-RAD-aka basáni

Basáni (la vaisselle) est le complément dans la phrase. Comme il s'agit d'un nom, on l'écrit par la lettre : N

F ezalí elóko óyo e-RAD-aka ba-N

Je regarde dans le générateur des noms déverbatifs la définition dérivationnelle qui est proche de cette phrase et j'identifie la morphologie du nom déverbatif correspondant.

elóko óyo e-RAD-aka ba-N

C'est la définition dérivationnelle correspondant à la morphologie :

e-RAD-a-ba-N

Je remplace -RAD- par *sukol* et -N par *sáni*. J'obtiens : *esukola-basáni*.

Le terme correspondant au terme français *lave-vaisselle* est donc *esukola-basáni*.

Je donne ici un deuxième exemple pour illustrer l'usage du générateur de noms déverbatifs dans le travail de traduction. L'on veut trouver l'équivalent du terme *directeur*. Le traducteur part de la définition du terme directeur :

Le directeur est la personne qui dirige une organisation.

Le traducteur commencera par poser la définition du terme *directeur* en lingála :

directeur azalí moto óyo atámbusaka lingómbá.
directeur azalí moto óyo ayáangelaka lingómbá.

Deux définitions correspondant à deux éventuels verbes sont proposées. Ceci illustre le fait que ce choix, bien que relativement aisé à opérer, demande, néanmoins, de la part du traducteur, en plus d'une bonne connaissance de ces deux langues, la compréhension précise du concept à traduire. Il peut être spécialiste ou faire recours aux spécialistes du domaine pour la connaissance du concept à traduire.

Il remplacera le terme Directeur par la lettre F (le mot français à traduire)

F azalí moto óyo atámbusaka lingómbá.
F azalí moto óyo ayáangelaka lingómbá.

Il remplace ensuite le radical verbal par -RAD-

F azalí moto óyo a-RAD-aka lingómbá.

Le terme « lingómbá » (organisation) est un complément du verbe X. Comme il s'agit d'un nom, on l'écrira par la lettre : N

F azalí moto óyo a-RAD-aka N

Il regardera enfin dans le générateur de noms déverbatifs, cette phrase correspond à quelle combinaison préfixe-finale.

moto óyo a-RAD-aka N

C'est la définition dérivationnelle de mo-RAD-i-N.

Il remplacera alors -RAD- par -*támbus*- ou par -*yángel*- et N par *lingómbá*. Ainsi, il obtiendra le terme : *motambusi-lingómbá* / *moyángeli-lingómbá*.

Cet exemple du terme Directeur donnera des résultats plus précis si le traducteur ou le terminologue est spécialiste des sciences du travail ou sa personne-ressource est un spécialiste dans ce domaine. La création terminologique est réalisée dans de bonnes conditions si le terminologue a une vue globale de la problématique. Cela veut dire, par exemple, dans le cas de cet exemple, il devra pouvoir décrire une organisation et la répartition des responsabilités en son sein. De ce fait, il produira dans un travail global des termes comme *directeur, administrateur, chef de service, chef de bureau, inspecteur, gestionnaire, gérant, etc.* En obtenant des verbes adéquats pour chaque responsabilité, il pourra donc générer des termes correspondant à chacun de ces postes de responsabilité au sein d'une organisation avec le moins de confusion possible.

La méthodologie que je propose ici peut être réécrite sous forme d'un programme informatique, afin de générer un grand nombre de traductions lexicales. Ce travail est en cours et sort du cadre de ce travail de thèse.

9.6. LES NOMINATIFS

Les dérivés provenant d'autres noms ont la structure suivante décrite dans le chapitre précédent :

mo-PN-THÈME NOMINAL

ki-PN-THÈME NOMINAL

bo-PN-THÈME NOMINAL

Le travail lexicologique a consisté à produire les définitions dérivationnelles et les nominatifs correspondants. La lettre N indique donc le thème nominal.

Le préfixe *ki*- peut générer

- la responsabilité d'être N
- la langue parlée par les membres de la communauté linguistique des ba-N.

Ki- est préfixé de manière additive au nom de départ, c'est-à-dire que le préfixe nominal de départ, une fois que le dérivé est formé, l'ensemble PN-THÈME NOMINAL se comporte comme le nouveau thème nominal du terme généré. Les nouveaux termes générés appartiennent à la classe 7. Si N correspond à une communauté linguistique, le préfixe *ki*- indique donc la langue de cette communauté. Il s'agit donc du genre mono-classe 7. Les autres nominatifs désignant la responsabilité sont dans le genre 7-2⁺ (*ki*- / *baki*-). La notation 2⁺ indique que le préfixe *ba*- a été ajouté devant le préfixe *ki*- sans le remplacer. Pour un traitement automatique aisé, les substantifs de départ ont été groupés séparément suivant ces deux catégories.

Le préfixe *bo*- génère un substantif qui peut signifier :

- la qualité d'être
- l'ensemble de personnes ayant la relation avec N
- la culture de la communauté des ba-N.

Le préfixe *bo-* remplace le préfixe nominal existant, c'est-à-dire que le préfixe nominal de départ, une fois que le dérivé est formé, est remplacé par le préfixe *bo-*. Le thème nominal du départ n'est donc pas modifié. Le nouveau terme généré est donc du genre 14-2⁺ (*bo-/babo-*) dépend donc du préfixe nominal dérivationnel *bo-*.

L'analyse du corpus ne m'a pas permis de générer une définition dérivationnelle satisfaisante pour le préfixe *mo-*. Cela est peut-être dû à sa faible occurrence. Néanmoins, la définition dérivationnelle obtenue est mentionnée à titre de piste de recherche, mais je n'ai pas essayé de générer les termes par rapport à ces préfixes.

Les définitions dérivationnelles se présentent donc de la manière suivante :

Structure nominale	Définitions dérivationnelles
ki-N	mokúmbá ya kozala N ; monoko ya mbóka ya ba-N <i>la responsabilité d'être N ; la langue de la communauté des ba-N</i>
bo-N	loléngé ya kozala N, lisangá ya bato ya N, ezaleli ya ba-N <i>la manière d'être N, l'ensemble des membres du groupe N, la culture de la communauté des ba-N</i>
mo-N	likambo tó elóko esímbaka N <i>le fait ou l'objet qui tient N, membre de la communauté des ba-N</i>

9.7. CONCLUSION

Dans ce chapitre, j'ai mis en évidence la relation morphosémantique entre les affixes utilisés pour dériver les radicaux de départ, ainsi que les termes générés. J'ai caractérisé cette relation grâce aux définitions dérivationnelles. Ces définitions constituent des définitions génériques de chaque structure préfixe-suffixe dérivationnel-finale. Dans un tableau que j'ai appelé *générateur des termes*, chaque ligne indique la combinaison attestée et sa définition dérivationnelle correspondante. Ces définitions dérivationnelles permettent aux terminologues, lexicologues, lexicographes, aux auteurs de textes scientifiques ainsi qu'aux traducteurs de générer divers termes de spécialité.

Par contre, il faudrait garder à l'esprit que le fait qu'un terme soit produit, ne signifie pas forcément que les locuteurs vont nécessairement s'en servir. Néanmoins, si ce terme est indispensable et que sa définition est donnée, les locuteurs peuvent bien s'habituer à l'utiliser. Le terminologue ou le lexicographe va aussi veiller à des nuances qui apparaissent entre les différents déverbatifs d'un même radical verbal,

comme je l'ai décrit dans ce chapitre. Ces nuances lui permettent de produire des termes de spécialité de façon à améliorer l'univocité des termes pour correspondre aux concepts de façon adéquate. Par exemple, en chimie, le terminologue peut parler de : *libálani ya baelektrón* (l'appariement des électrons) au lieu de parler de *libála ya baelektrón* (*le mariage des électrons*), étant donné que le terme *libála* sous-entend une relation stable dans la durée, alors que *libálani* (appariement) indique une relation de fait ponctuelle sans idée de stabilité ou d'instabilité dans la durée, ce qui le différencie de *libála*.

En regard aux exemples développés dans ce chapitre, la préexistence d'un nom déverbatif ayant un préfixe donné n'empêchera pas de trouver un autre déverbatif avec le même préfixe et radical mais se terminant par un autre suffixe. Par contre, étant donné la difficulté de la part des locuteurs de percevoir directement la nuance, il est souhaitable que le terminologue privilégie des noms déverbatifs ayant une combinaison différente, si cela est possible. Néanmoins, la seule raison d'importance qui empêche d'affecter à un nom déverbatif généré un concept donné est l'absence totale du sens en lingála pour le terme généré.

En établissant le sémantisme de chaque combinaison comme je viens de le faire ici, le terminologue, le traducteur, l'auteur de textes scientifiques ou le lexicographe ont à leur disposition un outil efficace pour la création de termes de spécialité, ainsi que les définitions dérivationnelles correspondantes.

CHAPITRE 10

LA CRÉATION DE TERMES DE CHIMIE EN LINGÁLA

10.1. INTRODUCTION

L'identification de la nature sémantique de chaque notion et son implication syntaxique permettent au terminologue de trouver les mécanismes adaptés pour la création terminologique. Si l'identification sémantique part de la chimie elle-même, l'identification syntaxique par contre est rendue possible en ayant à disposition un texte global de chimie produit en lingála. La mise à disposition de cette terminologie auprès des enseignants et chercheurs pourra servir lors de la préparation des leçons de chimie en lingála ou lors de la confection de manuels scolaires. Elle contribue aussi à la motivation des élèves dans l'apprentissage de la chimie.

A travers d'exemples, je décris la démarche que j'ai suivie pour créer des termes. Ce chapitre est divisé en six sections. Après cette première section, qui constitue l'introduction, dans la deuxième section, j'expose la création de termes basée sur les équivalences, ainsi que les adaptations morpho-phonologiques. Il s'agit essentiellement de matériaux utilisés en chimie. Dans la troisième section, j'aborde les termes correspondant aux éléments chimiques. Cette section concerne essentiellement la composition savante et son adaptation morphophonologique. Toutefois, il existe aussi des termes obtenus par équivalence. Dans la quatrième section, je décris comment j'ai procédé pour dénommer les processus, les propriétés, ainsi que les phénomènes chimiques. Cette section fait donc appel à la dérivation, à la composition et aux équivalents lexicaux. Les termes chimiques générés sont consignés dans deux tableaux. Le premier tableau reprend la liste des éléments chimiques et le deuxième tableau reprend les matériaux, les processus, les propriétés et les phénomènes chimiques. Dans la cinquième section, j'analyse les textes de Mukinayi (2011a & b) sur le plan de la création terminologique. Ce chapitre se termine par la description de la méthodologie du travail, qui consiste à travailler dans la langue à renforcer, c'est-à-dire le lingála. Je démontre aussi que le manque de terminologie scientifique ne peut pas être la raison pour ne pas utiliser des langues africaines comme langues d'enseignement.

10.2. LES MATÉRIAUX UTILISÉS EN CHIMIE

Les processus chimiques et les phénomènes chimiques impliquent diverses particules de base que nous pouvons considérer comme des unités de matière. Il s'agit

d'atomes, de molécules et d'ions. Ces différentes unités matérielles sont souvent nommées par composition savante, en partant du grec ancien ou du latin ; ou encore, si le terme existe dans la langue, on l'utilise ce terme. Les terminologues du lingála ont donc opté pour l'adaptation morphophonologique, ainsi que pour des équivalences.

Pour illustrer ce travail, j'expose dans les paragraphes qui vont suivre, à travers quelques exemples, ma démarche pour aboutir aux termes en rapport. Il s'agit d'extraits de leçons que je prépare dans le but de produire des termes.

10.2.1. CHIMIE = KEMI / SHIMÍ

Na óyo etáli ebéngeli chimie, sóki totáli na mokili, bobéle Français ndé ekímá mosíká na ebéngeli. Na Anglais, balobaka chemistry (kemistri), na Kiitalien balobi (chimica = kimika) pé na kiespagnole babéngaka yangó quimica (kimika). Loláká wáná eúti na kómbó ya ebandeli óyo ekoyokana lokóla kemi. Na mbísa, Diambu (2001) tó Kawata(2003) basálélákí ebéngeli ya kemi. Nzebi óyo ya kemi ezalí mókó ya makambo ekopésa lokumu na bisó baíndo. Bagréki óyo bazaláká kokende na Ezipeto koyékola, pé bazaláká kozónka kosála mosála yangó na Eropa, bazaláká kobénga bangó, bato basálaka nzebi ya mboka ya baíndo. Na boye, tosepeli kopona kemi na esika ya shimi. Kasi, na makútani na balakisi, emónánákí polélé ke, míngi basepélákí kobénga yangó shimí, pó, bato ebelé na Kinshasa basálelaka ebéngeli ya Français. Esengí káka kokoma yangó na ekomeli ya Lingála. Na tina wáná, tosálélí ebéngeli shimí.

En ce qui concerne la manière de désigner le terme *chimie* en lingála, j'ai adopté d'abord le terme kemi proposé par Diambu (2001), repris dans les dictionnaires de Kawata (2003). Ce terme est phonétiquement plus proche de termes employés dans plusieurs langues notamment, en anglais chemistry [kemstri], chimica [kimika] en italien, ou encore quimica [kimika] en espagnole. Toutefois, lors de la conférence de septembre 2012 avec les enseignants de chimie, une forte tendance était de maintenir la phonologie française. Le terme *chimie* étant déjà largement utilisé par des locuteurs. C'est pourquoi, le terme *shimi* apparaîtra par la suite dans nos textes.

10.2.2. ÉLÉMENT = EBUKI

Na Lingála, elóko sóngóló, sókí okómí kopasola yangó na biténi mikémiké, sókí okómí na ndelo óyo

okokoka lisúsu kopasola yangó té, babéngaka yangó ebuki (Everbroeck 1985).

En lingála, quand vous coupez un objet quelconque en petits morceaux, et que vous arrivez à une dimension telle que vous ne savez plus obtenir des morceaux plus petits, ce dernier morceau est appelé *ebuki*.

Ebuki ya nzeté ya mánga, ekeséni na ebuki ya nzeté ya lipelá, atá ko yangó nyónso ezalí banzeté. L'ebuki d'un tronc de manguier est différent de celui du goyavier, même si les deux sont des arbres.

Nzókandé na kemi, «*Élément*» ezalí elóko óyo ya mokélékété ya súka, óyo okokí kokabola yangó lisúsu na bilóko ya ndéngé míbalé té.

Or, en chimie, l'Élément est la plus petite partie qui garde les mêmes propriétés, différentes des autres matières.

Ndéngé mokili esálámá, bilóko óyo ekokí kosímama, etongámá bobélé na bibuki kámá na ndambo.

Comme la nature est faite, tout ce qui est matière n'est composé que d'une centaine d'éléments.

J'ai proposé le terme *ebuki* puisque c'est le terme le plus proche du terme français *élément*.

Pourquoi n'ai-je pas adopté le terme *elemá* comme l'a fait Mukinayi ? L'on pourrait me faire remarquer que le terme *ebuki* n'est pas souvent utilisé par les locuteurs.

Néanmoins, comme il existe un terme lingála qui rend mieux cette idée de petite partie renfermant les propriétés, il serait opportun de le valoriser. Cet exemple illustre deux approches faites par deux terminologues, l'usage de l'équivalence de termes ou encore de l'adaptation morphophonologique. Ceci n'est qu'un choix de terminologie. Si les locuteurs par la suite préfèrent *elemá*, cela sera leur choix.

10.2.3. ATOME

Ebéngeli *atómi* eútí na kigreki α = té ; $\tau\omicron\mu\omicron\varsigma$ = kokatana- (ekokí kokátana té). Ezalí bóngó pó, na tango ya kala, bazalakí kokanisa ke, atómi ekokí kokabwama na biténi té.

Le terme *atómi* (atome) vient du grec α = non ; $\tau\omicron\mu\omicron\varsigma$ = sécable (insécable) puisqu'à l'époque, on pensait que l'on ne pouvait pas partager l'atome en de petites parties.

Atá ko leló emónísámá ke, na káti ya atómi, ezalí lisúsu na mikélékété misúsu óyo míso ya bato ekokí komóná té, kómbó yangó etíkálá. Yangó wáná na Lingála, tolobí *atómi*.

Même si, aujourd'hui, on s'est rendu compte que l'atome est composé de plusieurs particules, cette appellation est restée.

Il s'agit de composition savante, qui n'a pas d'incidence sur les propriétés de l'atome. Nous avons donc procédé à l'adaptation morphophonologique, tout comme l'ont fait Mukinayi (2011a, 2011b) et les auteurs de dictionnaire (Van Everbroeck 1985, Kawata 2003). Il s'agit d'un terme déjà largement utilisé par des locuteurs.

10.2.4. MOLÉCULE = MOLEKÍLI

Sókí ozwí elóko esímbamaka lokóla mái, yangó etongámí na atómi ya ndéngé mókó káka té. Máí etongámí na baatómi ndéngé míbalé. Atómi ya idrojeni ná atómi ya okisijeni. Baatómi ya idrojeni míbalé pé atómi ya okisijeni mókó. Na boye, ezalí briki óyo etongámí na lisangá ya baatómi. Kasi ezalí kimókó ya máí. Bríki ya ndéngé óyo tokobénga yangó molekíli.

Une matière comme l'eau n'est pas seulement composée d'atomes identiques. L'eau est composée de deux types d'atomes : deux atomes d'hydrogène et un atome d'oxygène. C'est donc une brique composée par l'union des atomes, mais c'est l'unité de l'eau. Une telle brique est appelée : molécule.

Le terme molécule vient du latin *molecula* qui veut dire *petite masse*. J'ai donc procédé par adaptation morphophonologique, tout comme l'ont fait Mukinayi (2011a, 2012b) et les auteurs de dictionnaire (Van Everbroeck 1985, Kawata 2003). Il s'agit d'un terme déjà largement utilisé par des locuteurs.

10.2.5. NOYAU = MUKÓKÓLÍ

Noyau ezalí motéma ya atómi. Atómi ekabwání na biténi míbalé: noyau pé baelektrón. Na káti ya

noyau ya atómi sóngóló, okokúta bikélékété, ndakisa, baprotón pé banetrón. Na libándá ya *noyau*, okokúta baelektrón ezalí kotepatepa na bifándelo nzíngánzínzá.

Le noyau est le cœur de l'atome. L'atome est subdivisé en deux parties : le noyau et les électrons. Dans le noyau d'un atome, il y a des particules, comme, par exemple, les protons et les neutrons. À l'extérieur du noyau gravitent des électrons dans des couches.

Le terme équivalent en lingála pour désigner le noyau c'est *mukókólí*. Par exemple, on dit : *mukókólí ya mánga* pour dire *noyau de mangue*. Mukinayi (2011a, 2012b) propose aussi le terme *ndika*, qui correspond plutôt au terme «noix». Dans les deux cas, il s'agit donc d'une équivalence de termes.

Cette leçon m'a permis d'utiliser l'adaptation morphophonologique pour les termes comme *protón* (*proton*), *neutron* (*netrón*) et *électron* (*elektrón*). Quant au terme *particule*, j'ai usé de l'équivalence pour trouver le terme *mokélékété*.

10.3. LES ÉLÉMENTS CHIMIQUES

10.3.1. LE CADRE CHIMIQUE

Le tableau périodique des éléments chimiques est l'outil de base de tout travail de chimie. Il s'agit d'un tableau qui rassemble tous les éléments chimiques connus à ce jour. Ces éléments sont classifiés selon des propriétés physico-chimiques qui obéissent à une certaine périodicité.

Afin de créer des termes pour les éléments chimiques en lingála, j'ai adopté la méthodologie de Diambu Diambu Papi¹, basée sur l'adaptation phonologique et sur les équivalences (il a créé les termes pour les éléments de 1 à 105 et j'ai complété la liste avec les éléments de 106 à 118). En ce qui concerne les autres éléments chimiques dont l'existence est connue depuis longtemps en lingála, le terme lingála préexistant a été maintenu. Pour cela, j'ai consulté les dictionnaires de lingála (Van Everbroeck 1985, Dzokanga 2001, Kawata 2003 et 2004). Tel est le cas de *Likele* (fer), *Motáko* (cuivre), *Sengí* (argent), *Paláta* (platine).

¹ Diambu est un ingénieur congolais qui a travaillé au développement de la terminologie scientifique. Les résultats de son travail sur la nomenclature des 105 éléments chimiques ont été publiés pour la première fois dans les dictionnaires lingála de Kawata (2003 et 2004). Pour plus de détails au sujet du tableau périodique en lingála, voir Sene Mongaba 2009.

La liste globale a été ensuite revue pour tenir compte des suggestions données par les enseignants de chimie lors d'une conférence que j'ai organisée à l'Université de Kinshasa le 12 novembre 2008, ainsi que dans mes entretiens individuels qui ont suivi cette conférence. Ceci a permis de procéder à quelques modifications de certains termes. Par exemple, le terme *Wólo* concernant le métal *Au* (Or) a été préféré au terme *Paúni*. De même, *Natúlu* a été retenu au lieu de *Sódu* pour *Na* (Sodium) et *Kálu* au lieu de *Potásu* pour *K* (Potassium).

J'ai adapté cette terminologie en tenant compte de ces avis. Un premier tableau périodique bilingue a été édité en 2009. D'autres avis ont été de nouveau proposés par des enseignants ; je les ai donc incorporés de nouveau et une nouvelle édition du tableau périodique est sortie en mars 2012. Dans le tableau qui suit figurent tous les éléments chimiques connus à ce jour, avec leurs dénominations en lingála, ainsi que leurs dénominations françaises.

Tableau. Liste des éléments chimiques connus à ce jour

Les mentions Unikin 2008, Cdfd 2010 et Cdfd 2012 correspondent aux endroits où ont eu lieu les conférences-débat réunissant les enseignants de chimie pour la validation des termes créés.

Numéro atomique <i>Motángo ya atómi</i>	Symbole <i>Elembo</i>	Terme proposé <i>Ebéngeli na Lingála</i>	Terme validé <i>Ebéngeli endimámí</i>	Terme en français <i>Ebéngeli na</i>	Celui qui a proposé le terme	Validation des utilisateurs
1	H	Idrojeni	Idrojeni	Hydrogène	Diambu	Unikin 2008
2	He	Eliyumu	Elu	Hélium	Diambu	Unikin 2008
3	Li	Litu	Litu	Lithium	Diambu	Unikin 2008
4	Be	Belilu	Belilu	Béryllium	Diambu	Unikin 2008
5	B	Bolo	Bolo	Bore	Diambu	Unikin 2008
6	C	Kaboni	Kaboni	Carbone	Diambu	Unikin 2008
7	N	Azoti	Azoti	Azote	Diambu	Unikin 2008
8	O	Oksijeni	Okisijeni	Oxygène	Diambu	Unikin 2008
9	F	Folina	Folina	Fluor	Diambu	Unikin 2008
10	Ne	Neoni	Neoni	Néon	Diambu	Unikin 2008
11	Na	sodu	Natulu	Sodium	Diambu	Unikin 2008
12	Mg	Manezu	Manyezu	Magnésium	Diambu	Unikin 2008
13	Al	Aluminiu	Aluminyu	Aluminium	Diambu	Unikin 2008
14	Si	Siliki	Siliki	Silicium	Diambu	Unikin 2008
15	P	fosolo	fofolo	Phosphore	Lingála	Unikin 2008
16	S	Sufa	Sufa	Soufre	Diambu	Unikin 2008
17	Cl	Kololi	Kololi	Chlore	Diambu	Unikin 2008
18	Ar	Alago	Alagoni	Argon	Diambu	Unikin 2008
19	K	Potasu	Kalu	Potassium	Diambu	Unikin 2008
20	Ca	Kalису	Kalису	Calcium	Diambu	Unikin 2008
21	Sc	Sekandu	Sekandu	Scandium	Diambu	Unikin 2008
22	Ti	Titani	Titani	Titane	Diambu	Unikin 2008
23	V	Vanadu	Vanadu	Vanadium	Diambu	Unikin 2008
24	Cr	Kolomo	Kolomo	Chrome	Diambu	Unikin 2008

25	Mn	Manganí	Mangání	Manganèse	Diambu	Unikin 2008
26	Fe	Likele	Likele	Fer	Lingála	Unikin 2008
27	Co	Kobalti	Kobalti	Cobalt	Diambu	Unikin 2008
28	Ni	Nikeli	Nikeli	Nickel	Diambu	Unikin 2008
29	Cu	Motako	Motako	Cuivre	Lingála	Unikin 2008
30	Zn	Zenki	Zenki	Zinc	Diambu	Unikin 2008
31	Ga	Gallu	Galú	Gallium	Diambu	Unikin 2008
32	Ge	Zemánu	Zemánu	Germanium	Diambu	Unikin 2008
33	As	Aseni	Aseni	Arsenic	Diambu	Unikin 2008
34	Sé	Seleni	Seleni	Sélénium	Diambu	Unikin 2008
35	Br	Bomo	Bomo	Brome	Diambu	Unikin 2008
36	Kr	Kriptoni	Kilipitoni	Krypton	Diambu	Unikin 2008
37	Rb	Libidu	Libidu	Rubidium	Diambu	Unikin 2008
38	Sr	Sitotu	Sitotu	Strontium	Diambu	Unikin 2008
39	Y	Yatu	Yatu	Yttrium	Diambu	Unikin 2008
40	Zr	Zikonu	Zikonu	Zirconium	Diambu	Unikin 2008
41	Nb	Nobu	Nobu	Niobium	Diambu	Unikin 2008
42	Mo	Molideni	Molideni	Molybdène	Diambu	Unikin 2008
43	Tc	Tekinetu	Tekinetu	Technétium	Diambu	Unikin 2008
44	Ru	Lutenu	Lutenu	Ruthénium	Diambu	Unikin 2008
45	Rh	Lodu	Lodu	Rhodium	Diambu	Unikin 2008
46	Pd	Paladu	Paladu	Palladium	Diambu	Unikin 2008
47	Ag	Sengi	Sengi	Argent	Lingála	Unikin 2008
48	Cd	Kademu	Kademu	Cadmium	Diambu	Unikin 2008
49	In	Indu	Indu	Indium	Diambu	Unikin 2008
50	Sn	Etání	Etání	Étain	Diambu	Unikin 2008
51	Sb	Antimoni	Antimoni	Antimoine	Diambu	Unikin 2008
52	Te	Telulu	Telulu	Tellure	Diambu	Unikin 2008
53	I	Ide	Ide	Iode	Diambu	Unikin 2008
54	Xe	Zenoni	Zenoni	Xénon	Diambu	Unikin 2008
55	Cs	Kaesu	Kesu	Césium	Diambu	Unikin 2008

56	Ba	Balu	Balu	Baryum	Diambu	Unikin 2008
57	La	Lantani	Lantani	Lanthane	Diambu	Unikin 2008
58	Ce	Selu	Selu	Cérium	Diambu	Unikin 2008
59	Pr	Padimu	Padimu	Praséodyme	Diambu	Unikin 2008
60	Nd	Nedimu	Nedimu	Néodyme	Diambu	Unikin 2008
61	Pm	Pometu	Pometu	Prométhium	Diambu	Unikin 2008
62	Sm	Samalu	Samalu	Samarium	Diambu	Unikin 2008
63	Eu	Elopa	Eropu	Europium	Diambu	Unikin 2008
64	Gd	Gadoli	Gadolinu	Gadolinium	Diambu	Unikin 2008
65	Tb	Telebu	Telebu	Terbium	Diambu	Unikin 2008
66	Dy	Diposu	Disiposu	Dysprosium	Diambu	Unikin 2008
67	Ho	Olimu	Olimu	Holmium	Diambu	Unikin 2008
68	Er	Ebu	Ebu	Erbium	Diambu	Unikin 2008
69	Tm	Tulu	Tulu	Thulium	Diambu	Unikin 2008
70	Yb	Yetibu	Yetibu	Ytterbium	Diambu	Unikin 2008
71	Lu	Lutetu	Lutetu	Lutécium	Diambu	Unikin 2008
72	Hf	Hafenu	Hafenu	Hafnium	Diambu	Unikin 2008
73	Ta	Tantali	Tantali	Tantale	Diambu	Unikin 2008
74	W	Tungu	Tungu	Tungstène	Diambu	Unikin 2008
75	Re	Lenu	Lenu	Rhénium	Diambu	Unikin 2008
76	Os	Osumu	Osumu	Osmium	Diambu	Unikin 2008
77	Ir	Ilidu	Ilidu	Iridium	Diambu	Unikin 2008
78	Pt	Palata	Palata	Platine	Lingála	Unikin 2008
79	Au	Paúni	Wolo	Or	Lingála	Unikin 2008
80	Unikin	Hg	Mekuli	Mercure	Diambu	Unikin 2008
81		Tl	Talu	Thallium	Diambu	Unikin 2008
82		Pb	Mbodi	Plomb	Lingála	Unikin 2008
83		Bi	Bisemu	Bismuth	Diambu	Unikin 2008
84		Po	Polonu	Polonium	Diambu	Unikin 2008
85		At	Atati	Astate	Diambu	Unikin 2008
86		Rn	Ladoni	Radon	Diambu	Unikin 2008

87	Fr	Fansu	Fransu	Francium	Diambu	Unikin 2008
88	Ra	Ladu	Ladu	Radium	Diambu	Unikin 2008
89	Ac	atinu	akítinu	Actinium	Diambu	Unikin 2008
90	Th	Tolu	Tolu	Thorium	Diambu	Unikin 2008
91	Pa	Potákítinu	Potákítinu	Protactinium	Diambu	Unikin 2008
92	U	Ulanu	Ulanu	Uranium	Diambu	Unikin 2008
93	Np	Netunu	Netunu	Neptunium	Diambu	Unikin 2008
94	Pu	Putonu	Putonu	Plutonium	Diambu	Unikin 2008
95	Am	Amelu	Amelu	Américium	Diambu	Unikin 2008
96	Cm	Kolumu	Kulu	Curium	Diambu	Unikin 2008
97	Bk	Bekelu	Bekelu	Berkélium	Diambu	Unikin 2008
98	Cf	Kalifo	Kalifu	Californium	Diambu	Unikin 2008
99	Es	Esetenu	Esetenu	Einsteinium	Diambu	Unikin 2008
100	Fm	Femu	Femu	Fermium	Diambu	Unikin 2008
101	Md	Mendele	Mendelevu	Mendélévium	Diambu	Unikin 2008
102	No	Nobelu	Nobelu	Nobélium	Diambu	Unikin 2008
103	Lr	Lolensu	Lolensu	Lawrencium	Diambu	Unikin 2008
104	Rf	Lutefodu	Lutefodu	Rutherfordium	Diambu	Unikin 2008
105	Db	Dubenu	Dubenu	Dubnium	Diambu	Unikin 2008
106	Sg	Seabolu	Seabolu	Seaborgium	Sene	Cdfd 2010
107	Bh	Bohlu	Bohulu	Bohrium	Diambu	Unikin 2008
108	Hs	Hahnu	Hasu	Hassium	Diambu	Unikin 2008
109	Mt	Metinelu	Metinelu	Meitnerium	Sene	Cdfd 2012
110	Ds	Damasatatu	Damasatatu	Darmstadtium	Sene	Cdfd 2010
111	Rg	Lodienu	Lodienu	Roentgenium	Sene	Cdfd 2012
112	Cn	Kopenisu	Kopenisu	Copernicium	Sene	Cdfd 2012
113	Uut	Ununmísáto	Ununmísáto	Ununtrium	Sene	Cdfd 2012
114	Fl	Felelovu	Felelovu	Flerovium	Sene	Cdfd2012
115	Uup	Ununmítáno	Ununmítáno	Ununpentium	Sene	Cdfd 2012
116	Lv	Livemolu	Livemolu	Livermorium	Sene	Cdfd 2012
117	Uus	Ununsambo	Ununsambo	Ununseptium	Sene	Cdfd 2012
118	Uuo	Ununmwambe	Ununmwambe	Ununoctium	Sene	Cdfd 2012

10.3.2. L'EMPRUNT OU LA COMPOSITION SAVANTE ?

En ce qui concerne les éléments chimiques et les molécules, il ne s'agit pas d'emprunts à proprement parler, mais d'adaptations morphophonologiques d'une composition savante existante. Si emprunt il y a, c'est l'emprunt fait par le chercheur qui a nommé l'élément ou la molécule qu'il a découvert ou synthétisé. Je vais expliciter cette affirmation en exposant, dans les paragraphes qui vont suivre, comment l'on nomme un élément chimique.

10.3.3. LA PROCÉDURE DE NOMENCLATURE D'UN ÉLÉMENT CHIMIQUE

Le scientifique ou l'équipe de scientifiques qui découvre un élément en propose un nom, que l'organisation internationale IUPAC¹ va soumettre à approbation. Si l'IUPAC trouve que ce nom n'est pas satisfaisant, l'organisation peut le rejeter et demander aux chercheurs d'en proposer un autre. Lorsque le nom est accepté, toute la communauté scientifique l'adopte. Chaque communauté linguistique ensuite le transcrit dans sa langue, en adaptant sa morphologie et sa phonologie (Tuki 1990 : 180-184, Holden & Coplen 2004 : 8-9, McQuarrie & Rock 2007 : 66-69, Tottola et al. 2008 : 50-53).

Cette approche s'adapte à la création des termes correspondant aux *êtres chimiques*. Cela veut dire que le nom attribué ne donne pas, en principe, d'idée sur la fonction de l'objet. Il s'agit donc d'une composition savante, suivie d'une adaptation morphophonologique.

10.3.4. L'ÉTYMOLOGIE DE NOMS DES ÉLÉMENTS CHIMIQUES

Les éléments sont nommés d'après de différentes étymologies :

- a) *Le nom donné correspond à un lieu (village, ville, pays).*
- b) *Le nom donné vient du nom d'un savant ou d'un personnage de légende.*
- c) *Le nom est connu depuis longtemps dans la vie de la communauté.*
- d) *Le nom est donné en rapport avec une de ses propriétés*
- e) *Le nom est donné en honneur d'un astre*
- f) *Noms divers*

¹ IUPAC le sigle de International Union of Pure and Applied Chemistry.

- a) *Le nom donné correspond à un lieu (village, ville, pays) ou au nom d'un membre de famille du découvreur*

Je prends l'exemple d'un village suédois, Ytterby, qui a donné son nom à 4 éléments chimiques, parce les chercheurs les ont découverts dans la mine de ce village. Il s'agit des suivants : *Erbium* (Er, élément n° 68), *Yttrium* (Y, élément n° 39), *Terbium* (Tb, élément n° 65) et *Ytterbium* (Yb, élément n° 70).

- b) *Le nom est donné en honneur d'un astre*

Les éléments comme *Uranium* (U, élément n° 92), *Neptunium* (Np, élément n° 93), *Plutonium* (Pu, élément n° 94) se rapportent aux planètes du système solaire *Uranus*, *Neptune* et *Pluton*.

- c) *Le nom donné vient du nom d'un savant ou d'un personnage de légende*

Le nom *Einsteinium* (Es, élément n° 99) vient du nom d'Albert Einstein et celui de *Livermorium* vient du nom de Lawrence Livermore (Lv, élément n° 116).

- d) *Le nom est connu depuis longtemps dans la vie de la communauté*

Les chercheurs découvrent qu'il s'agit en effet d'un élément chimique, mais c'est un matériau déjà connu. On garde donc son nom traditionnel. Tel est le cas du *Cuivre*, du *Fer* ou de l'*Or*.

- e) *Le nom est donné en rapport avec une de ses propriétés*

Par exemple, le chimiste Lavoisier pensait que pour fabriquer de l'acide, on avait toujours besoin d'un gaz qu'il observait dans son laboratoire. Il lui a donc donné le nom d'oxygène : *générateur d'acide*. Ce terme est formé de deux termes grecs : οξύς : *aigre, acide* et γεννάω qui signifie «engendrer». Même si par la suite on s'est rendu compte que tous les acides ne contenaient pas nécessairement de l'*Oxygène*, ce nom s'est maintenu.

Le nom d'*Iridium* (Ir, élément n° 77) a été donné du fait que les composés de cet élément sont de différentes couleurs qui rappellent le spectre de l'arc-en-ciel.

f) Noms divers

Il existe aussi un autre groupe de noms de diverses autres origines, comme par exemple le *Radon* (Rn, élément n° 86), dont le nom dérive du nom d'un autre élément, le *Radium* (Ra, élément n°88), puisque le *Radon* est obtenu par désintégration du *Radium*. Le nom de *Radium* vient du latin *radius* qui veut dire *rayon*, en rapport avec son caractère radioactif.

10.3.5. LA MÉTHODOLOGIE POUR GÉNÉRER LES TERMES DES ÉLÉMENTS CHIMIQUES EN LINGÁLA

Sur base de cette étymologie des termes désignant les éléments chimiques, il est donc apparu logique, pour le terminologue, de procéder par adaptation morphophonologique afin d'obtenir des termes non encore disponibles en lingála.

Pour commencer, le terminologue recherche d'abord si l'élément a un nom en lingála. Si tel est le cas, il le dénomme comme tel. La source de cette démarche est constituée par les dictionnaires de lingála et les locuteurs de la langue. Par une tel procédé, les termes comme *Motáko* (Cuivre, Cu, élément n°29), *Likele* (fer, Fe, élément n°26), *Paláta* (platine, Pt, élément n°78), *Sengí* (argent, Ag, élément n°47), *Mbódi* (Plomb, Pb, élément n°82) ont été proposés.

Si, par contre, l'élément n'a pas de terme le désignant en lingála, le nom donné sera une adaptation morphophonologique sur base de la racine de la langue-source, comme par exemple les éléments *Kalu* (Potassium, K, élément n°19), *Natulu* (sodium, élément n°11), *Yatu* (Yttrium, Y, élément n°39). Cette langue n'est pas nécessairement, rarement d'ailleurs, le français. Quoiqu'il en soit, si le nom en français est déjà d'usage par les locuteurs du lingála, dans ce cas, il est maintenu, moyennant aussi une adaptation morphophonologique. Tel est le cas par exemple des éléments *Wólo* (Or), *Mekuli* (Mercure), *Sufa* (Soufre), *Fofólo* (Phosphore), *Azóti* (Azote).

Les éléments dont les noms ne sont pas encore approuvés par l'IUPAC sont formés par une contraction des chiffres en latin correspondant au numéro atomique de l'élément : *unus-unus-chiffre latin-ium*). *Unus* contracté devint *un*. Par exemple, l'élément 113 sera nommé *Ununtrium*. J'ai gardé le préfixe *unun* et j'y ai attaché un suffixe correspondant au chiffre en lingála. Tel est le cas, à l'heure actuelle, des éléments 113 : *Ununmísáto*, 115 : *Ununmítáno*, 117 : *Ununsambo*, 118 : *Ununmwambe*.

10.3.6. L'ANALYSE DES ADAPTATIONS PHONOLOGIQUES

Dans cette section, je vais décrire les différents mécanismes d'adaptation phonologique qui ont été utilisés dans ce travail de création terminologique des éléments

chimiques. En effet, en vue de leur lexicalisation en lingála, ces compositions savantes subissent un certain nombre d'adaptations en rapport avec le système phonologique et orthographique du lingála. Les terminologues ont obéi à quelques règles linguistiques d'adaptation des compositions savantes, notamment : la réduction phonétique, l'allongement vocalique, ainsi que la substitution phonétique (Edema 2008a : 94). Je vais noter les transcriptions phonétiques entre crochets [] et conformément à l'alphabet phonétique international. Les graphèmes seront notés entre accolades { }.

a) *La substitution*

La substitution consiste à remplacer (ou à muter) un ou plusieurs phonèmes ou traits distinctifs par d'autres phonèmes ou traits. (Edema 2008a : 97).

Dans ce travail, la substitution a été effectuée de la manière suivante :

Les adaptations phonétiques :

La fricative [r] a été remplacée par la latérale [l].

ex: *Rhénium* devient *Lenu*

L'antérieure fermée [y] devient [i].

Ex: *Rubidium* devient *Libidu*

L'antérieure fermée [y] devient [u]

Ex: *Ruthénium* devient *Lutenu*

Les antérieures mi-fermée [ø] et mi-ouverte[œ] deviennent [e].

Ex: *Europium* devient *Eropu*

Le [ɔ̃] muet final avec une prononciation non-réalisée devient [i].

ex : *Titane* devient *Titani*.

Si le [ɔ̃] muet final se trouve dans la chaîne -yme par -imu (*Néodyme* devient *Nedimu*).

Bien que les locuteurs actuels du lingála dénasalisent de moins en moins, la plupart des noms d'éléments ont subi la dénasalisation. Par exemple, [õ] devient [o] et ainsi Néon devient *Neoni* ; Radon devient *Ladoni*.

Les adaptations graphiques :

La nasale palatale [ɲ] s'écrit {ny}.

Ex : *Magnésium* devient *Manyézu*

Le graphème *c* s'écrit *s*, s'il s'agit d'une fricative post-alvéolaire [s] et par *k*, s'il s'agit d'une occlusive vélaire [k].

Ex : *Cérium* devient *Selu* ; *Calcium* devient *Kalisu*

Le graphème *g* s'écrit *j* s'il s'agit d'une fricative post-alvéolaire [ʒ] et *g* s'il s'agit d'une occlusive vélaire [g].

Ex : *Hydrogène* devient *Idrojéni*.

Le lingála utilise une graphie plus proche de la transcription phonétique. Ainsi, tous les graphèmes complexes (les digrammes ou les trigrammes) en français sont écrits avec la consonne ou la voyelle la plus proche phonétiquement.

Ex : *Hydrogène* devient *Idrojéni*.

b) *L'allongement vocalique*

L'épenthèse est évoquée

Quand, pour des raisons phonologiques ou articulaires ou simplement euphoniques, un phonème non étymologique s'intercale dans un mot (Edema 2008a : 97).

En lingála, il est rare que deux consonnes se suivent. Pour cela, pour des néologismes d'origine étrangère, on ajoute une voyelle entre les deux consonnes qui se suivent. Cette voyelle sera :

- la voyelle qui suit ces deux consonnes (exemple : *Natrium* devient *Natulu*) ;
- la voyelle qui précédait ces deux consonnes (exemple : *Argon* devient *Alagoni*) ;
- la voyelle qui a un son proche du son faible caché de la consonne précédente (exemple : *Scandium* devient *Sekandu*).

c) *La réduction*

La syncope est la disparition d'un ou plusieurs phonèmes à l'intérieur d'un mot. (Edema 2008a : 96). Diambu propose de terminer par *-u* les noms se terminant par la graphie *-ium* dans les langues européennes.

Exemple : *Vanadium* devient *Vanadu*.

d) *La combinaison de plusieurs techniques*

Comme on peut le constater dans les différents exemples cités ci-haut, deux ou plusieurs techniques ont été appliquées pour obtenir un terme.

Ex : Dans *Berkelium*, le *r* tombe aussi. *Berkelium* est donc appelé *Bekelu* en lingála.

e) *La prise en compte des tendances actuelles*

Toutefois, comme on peut le constater dans le résultat, ces règles ne sont pas appliquées de façon systématique. Parfois, le son du français ou de l'anglais est utilisé si le terme français a déjà pris place dans le parler lingála. Exemple : *Hydrogène* devient *Idrojeni* au lieu de *Idolozeni* ; *Oxygène* devient *Okisijeni* au lieu de *Okisizeni*.

10.3.7. L'INTÉGRATION DANS LES CLASSES DE NOMS

L'usage intensif futur chez les locuteurs pourra préciser si ces noms iront tous dans la classe 9 (Meeuwis 1998 : 23, Motingea 2006 : 59) ou si les éléments commençant par *mo* (*Molideni*), par *e* (*Elu*, *Etáni*, *Eropu*, *Ebu*, *Esetenu*) ou par *li* (*Litu*, *Libidu*) seront dans les classes 3, 5 ou 7. Notons que les éléments dont l'existence est connue depuis longtemps dans la société congolaise rentrent chacun dans leur classe ordinaire. Il s'agit de *Likele* (Fer), *Motáko* (Cuivre), *Wólo* (Or), *Paláta* (Platine), *Sengí* (Argent), *Mbódi* (Plomb).

10.3.8. LE CHOIX DE LA COMPOSITION SAVANTE

L'étymologie de ces éléments chimiques démontre que ces noms n'ont pas été donnés en rapport avec le comportement chimique effectif de ces éléments. Les chercheurs qui ont découvert ces éléments ont forgé leur dénomination par composition savante. La dérivation ou la composition interne sont donc inapplicables ici, parce que les noms attribués aux éléments chimiques sont des néologismes créés par les découvreurs de ces éléments, sans lien sémantique avec le concept. Les raisons originales qui ont amené les découvreurs à nommer les éléments chimiques tiennent, en grande partie, de l'arbitraire ou d'une description incomplète ou actuellement dépassée. Il est donc cohérent, à mon avis, d'user du mécanisme de composition savante avec des adaptations morpho-phonologiques, comme l'ont fait les différentes communautés linguistiques.

10.4. LES PROCESSUS, LES PROPRIÉTÉS ET LES PHÉNOMÈNES CHIMIQUES

Nous venons de décrire les techniques qui ont permis de générer les termes lingála correspondants désignant les éléments chimiques. Dans cette section, je décris

la démarche que j'ai suivie pour générer des termes désignant des concepts chimiques correspondant aux processus, aux propriétés ou aux phénomènes chimiques.

Il importe tout d'abord de relever qu'en général les termes pour les processus, les propriétés et les phénomènes chimiques contiennent un élément qui exprime l'aspect sémantique du concept à nommer. J'ai dès lors cherché à créer de la terminologie pour les processus, les propriétés et les phénomènes chimiques en ayant recours à la dérivation, à la composition et aux équivalences lexicales comme processus intralinguistique de création terminologique. Telle est également l'approche adoptée par Mukinayi (2011a ; 2011b).

10.4.1. LA MÉTHODOLOGIE

J'ai procédé comme suit : j'ai préparé des leçons en lingála sur base du programme de chimie de troisième année de l'école secondaire. Chaque fois qu'il m'était nécessaire d'employer un terme de spécialité pour un processus, une propriété ou un phénomène chimique, afin de décider de la manière de créer un terme, j'ai commencé par essayer d'expliquer la notion en lingála, en me posant la question de la définition : «*ezalí níni?*».

J'ai constaté en outre, tout au long de ce travail, que la démarche d'essayer d'expliquer un terme, complètement en lingála, génère parfois spontanément d'autres termes. En effet, le fait de travailler directement dans la langue à renforcer, le lingála, m'a permis, en tant que locuteur natif, de puiser dans des mécanismes subconscients pour trouver le terme qui correspond le mieux au concept en lingála. Il arrivait aussi que j'hésite entre deux termes, étant donné la promiscuité sémantique. Je faisais donc appel au générateur des noms déverbatifs que j'ai décrits au chapitre précédent. J'ai donc utilisé les mécanismes de création terminologique suivante : la dérivation, la composition, les équivalences et la composition savante. Néanmoins, quand certains termes restent difficiles à trouver, j'ai d'abord vérifié dans des dictionnaires bilingues (Van Everbroek 1985, Dzokanga 2001, Kawata 2003, Kawata 2004) ou j'ai interrogé d'autres locuteurs natifs : des chimistes congolais, que, grâce à mon appartenance à ce milieu, il a été relativement facile pour moi de trouver.

Dans les sections qui vont suivre, j'illustre cette démarche par deux leçons de chimie : la présentation du tableau périodique et la réaction chimique.

10.4.2. LA PRÉSENTATION DU TABLEAU PÉRIODIQUE

Litéya : Tableau périodique des éléments chimiques

Ezalí níni ? (définition)

Tableau périodique des éléments chimiques ezalí na lotómo pé litómbá monéne matéya ya shimí pé na misálá na shimí. Yangó esangísí na esíká mókó, bakómbó ya bibuki nyónso óyo eyébáná. Etánda ebandelaka ekolakisa bísó pé bizaleli ya ebuki na ebuki. Ézala na ndéngé ya shimí (kobóngwama pó na kokela elóko ya sika), tó pé, na ndéngé ya fizíki (kobóngwana emónisameli kasi ekotíkala káka elóko mókó). Na *tableau périodique*, tokomóná pé ndéngé níní bibuki ekabwáná na mabótá pé bileko.

Le tableau périodique des éléments chimiques est un outil très important dans les études de chimie et dans l'exercice des métiers de la chimie. Il englobe au même endroit les noms de tous les éléments chimiques connus. Il nous montre aussi les propriétés de chaque élément. Il s'agit aussi bien de propriétés chimiques (se transformer pour donner un nouveau corps), ou de propriétés physiques (les transformations apparentes mais pas qui ne produisent pas un nouveau corps). Dans le tableau périodique, nous voyons enfin comment les éléments sont repartis en familles et en périodes.

La rédaction de ce paragraphe ne me permet pas encore de nommer le tableau périodique en lingála. Néanmoins, les termes comme *ezaleli* (propriété), *libóta* (famille) et *eleko* (période), *kobóngwama* (transformation), sont déjà générés par simple équivalence.

Je veux maintenant nommer en lingála : *Tableau périodique des éléments chimiques*.

Sókí natálí ebéngeli na Français babéngi yangó : «tableau périodique des éléments». Ndéngé níní tokobénga yangó na Lingála ?

Si je me réfère au terme français : «tableau périodique des éléments», comment puis-je le nommer en lingála ?

Si je considère le terme proposé par Diambu (2001) : *molongó mwa kemi* (lit. *La liste de chimie*), il ne relève pas l'état de recommencement périodique des propriétés dans le chef de ces éléments. Ce tableau n'est pas une simple liste, mais range chaque élément selon ses propriétés et ses caractéristiques. Il tient en plus compte des ressemblances de ces propriétés et ces caractéristiques avec celles des autres éléments qui sont placés dans son voisinage dans ce tableau.

Le terme *périodique* a donc une grande importance dans cet agencement. Telle est la raison pour laquelle le concept de période doit apparaître dans le nom. Je propose donc *etanda ebandelaka* (litt. *le tableau qui recommence*). J'aurais également pu regarder dans les dictionnaires et traduire. J'obtiens donc *etánda ya bileko ya bibuki ya shimí*. (litt. *le tableau des périodes des éléments chimiques*), mais pour rendre la notion de périodicité plus claire, j'ai opté pour le verbe *kobandela* (recommencement), puisqu'il s'agit d'une habitude *ebandelaka* (ce qui recommence).

10.4.3. LA RÉACTION CHIMIQUE

Na shimí, tángo banzóto míbalé, tó pé, ebelé, ekútání, ebóngolanaka pé ekelaka nzóto tó banzóto ya sika. Nzelá wáná, banda na ebandeli tángo basángísí banzóto ya ebandeli tíí tángo banzóto ya sika ekobima, yangó ndé na shimí babéngaka *réaction chimique*. Ezalí dónki kobóngolana wáná, ná makambo na yangó nyónso.

En chimie, quand deux ou plusieurs corps entrent en contact, ils se transforment mutuellement pour produire de nouveaux corps. Ce processus de transformation mutuelle, dès le moment où les corps de départ sont mis en contact jusqu'au moment où tous les nouveaux corps sont formés, est appelée réaction chimique.

Le verbe principal dans cette activité est le verbe *ko-bóngol-an-a*. Le radical verbal est donc *-bóngolan-*. La dérivation correspondant au processus fait intervenir la morphologie suivante : *bo-RAD-i*, qui génère (voir générateur des noms déverbatifs au chapitre précédent) le terme *bobóngolani* : transformation mutuelle. Cela m'a conduit à appeler la réaction chimique : *bobóngolani na shimí*. (na : locatif ; shimí : chimie).

Sókí tozwí mafúta, tosangánísí yangó na súde, ekopésa bísó savón. Elingí koloba, mafúta ebóngólí súde, súde pé ebóngólí mafúta. Babóngólání. Mafúta ebóngólání ná súde pé savón ná glisérini esálámí. Na ebandeli, savón ná gli-sérini ezalákí té.

Si nous mélangeons de l'huile avec de la soude caustique, nous obtenons du savon. Cela signifie que de l'huile a transformé de la soude et au même moment de la soude a transformé de l'huile. Le savon est produit

alors qu'il n'était pas là au début.

Il s'agit des corps qui se transforment mutuellement. En utilisant le générateur des noms déverbatifs, j'obtiens : *ebóngolana*.

Ebóngolana : elóko óyo ebóngolanaka.
ce qui se transforme mutuellement (réactif).

L'huile et la soude sont des *bibóngolana*, des réactifs.

NaOH elakísí súde : (súde etongámá na Na, O pé H).

Likambo óyo elakisaka. → ekela biútá-likelo epésí elakisa.

Elakisa¹ ezalí kokoma bamolekíli na ndéngé ya bi-lembo ya bibuki óyo etongá yangó.

La soude caustique est représentée par : NaOH (ce qui veut dire que la soude caustique est composé de Na, O et H).

Elakisaka (Ce qui représente) → générateur des noms déverbatifs → elakisa (formule).

La formule chimique est une façon de représenter des molécules au moyen des symboles des éléments chimiques qui la composent.

Na shimí, elakisa ya Asíde ya kololi ezalí : HCl (asíde ya kololi etongámá na H pé Cl)

La formule chimique de l'acide chlorhydrique est HCl (ce qui veut dire que la molécule d'acide chlorhydrique est composée d'un atome d'hydrogène et d'un atome de chlore (Cl))

Mái etongámá na baatómi míbalé ya idrojeni (H), pé na atómi mókó ya oksijeni (O). elakisami na yangó ezalí H₂O

L'eau est composée de deux atomes d'hydrogène et un atome d'oxygène.

Pó na kolakisa ndéngé kobóngolana yangó esálama-ka, bakomaka bilakisa ya elóko mókó mókó óyo ebóngolanaka na misúsú. Bakotía likongá pó na ko-

¹ Mukinayi (2011b : 9) utilise le terme *elili* ou l'adaptation *formile*. Dans sa définition du concept *formule chimique*, néanmoins le verbe principal est aussi *kolakisama* : "*Formile inso ezalí bosangisi bwa bilembo bya atómi iye itongi molekile. Motango mwa atómi na atómi molakisami o nse ya elembo, longola nkoma 1.*"

lakisa mokendo (sens) ya kobóngolana yangó ezalí kosálamela. Na sima bakokísání bilakisa yangó pó, na shimí eséngaka, motúya ya atómi na atómi óyo ezalí na ebandeli, ékokana na motúya na yangó na súka. Na boye, ekosénga kokokanisa likokanisi yangó.

Pour montrer comment cette réaction se passe, on écrit les formules de chaque corps qui réagit (qui se transforme mutuellement avec d'autres). La flèche au milieu indique le sens vers lequel les produits se forment. Après cela, on équilibre les deux membres de l'équation chimique, puisqu'en chimie, il faut que pour chaque élément, le nombre d'atomes au départ soit égal au nombre d'atomes à la fin de la réaction.

Arrivé à ce point, je suis dans l'obligation de préciser des termes dont les élèves sont censés connaître la définition pour permettre l'appropriation des savoirs. J'identifie donc d'éventuels verbes principaux et génère les termes adéquats grâce au générateur des noms déverbatifs. Je construis mon raisonnement de la manière suivante :

Likelelo likonzi ezalí : kokokana : -kok-an-

Le verbe principal est : *kokokana* : -kok-an-(s'égaliser, s'équilibrer, litt. pouvoir mutuellement)

Lisakola ezalí : bakokánísí bilakisa yangó -->

bakokánísí (litt. on a fait égaliser) --> générateur des noms déverbatifs -

--> kokokanisa (équilibrer) ; likokani (équation)

a) Kokokanisa : kosála ke bilóko tó makambo ékokana (faire que des objets ou des faits s'équivalent : équilibrer)

b) Likokani : Boyókani óyo bato, bilóko tó makambo bazalí na yangó tango bazalí kokokana.

La relation que les personnes, les objets ou les faits ont entre elles quand elles s'équivalent.

Ainsi, je nommerai l'équation chimique «*likokanisi na kemi*» et l'équilibre de l'équation «*likokana ya likokanisi*». Équilibrer l'équation sera «*kokokanisa likokanisi*».

Je peux alors continuer la rédaction de ma leçon :

Bobóngolani : Nazwí súde, nakutánísí yangó ná asíde. Nabalúsí tíí babóngólání pé basálí múngwa ná máí.

Likokanisi ya bobóngolani yangó ezalí : $\text{NaOH} + \text{HCl} \rightarrow \text{NaCl} + \text{H}_2\text{O}$

Ebóngolana ezalí elóko óyo tozalí na yangó na ebandeli.

Na ndakisa na bísó, NaOH ná HCl ezalí bibóngolana.

Esálami ezalí óyo ezwamaka na sima ya bobóngolani. Na ndakisa na bísó, NaCl ná H_2O ezalí bisálami.

Par le biais de cet exemple de leçon, du fait de l'avoir préparée directement en lingála, j'ai été amené à produire huit termes de spécialité, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 10.2. Liste des termes générés au cours de la rédaction de la leçon sur la réaction chimique.

Français	Lingála
réaction chimique	<i>bobóngolani na shimí</i>
réactif	<i>ebóngolana</i>
produit	<i>esálami</i>
réacteur	<i>ebóngolanelo</i>
équation	<i>likokani</i>
équilibrer une équation	<i>kokokanisa likokani</i>
équilibre chimique	<i>mokokano na shimí</i>
formule	<i>elakisa</i>

10.4.4. LA VALIDATION DE TERMES CRÉÉS SUR BASE DE CETTE MÉTHODE

J'ai travaillé sur l'ensemble du programme de troisième année secondaire. J'ai soumis la liste complète des termes chimiques à 42 enseignants de chimie, sous forme d'un questionnaire à choix multiple. Si plus de 35 d'entre eux choisissaient ma proposition, je la considérais validée ; si cela n'était pas le cas, je la considérais comme non validée. Actuellement, une centaine de termes chimiques ont été validés.

Il existe des convergences avec certains termes proposés par Mukinayi dans ses

livres : *Lexique lingála-français* (2011) et *Shimie, mambi ma ebandela* (2011). Certaines propositions qui figurent dans mon texte viennent en effet du texte de Mukinayi ou encore des entrevues que j'ai eues avec lui. Par contre, les divergences qui y apparaissent peuvent se lire à deux niveaux : Mukinayi utilise le *lingála* *lya Makanza*, alors que j'utilise le *lingála* *ya Kinshasa*. Deuxièmement, Mukinayi a produit son texte de chimie en tant que chimiste et locuteur de lingála, mais sans adopter une approche linguistique. Il n'a donc pas tenu compte par exemple des nuances sémantiques apportées par l'affixation.

Tableau 10.3. Liste des termes chimiques pour la troisième année secondaire en RD Congo

Les mentions Unikin 2008, Cdfd 2010 et Cdfd 2012 correspondent aux endroits où ont eu lieu les conférences-débat réunissant les enseignants de chimie pour la validation des termes créés.

FRANÇAIS	LINGÁLA	Celui qui a proposé le nom	Validation
Acide	Asíde	Mukinayi	Cdfd 2012
Acidité	Bokási ya asídi	Sene	Cdfd 2012
Actinides	Baakitinu	Sene	Cdfd 2010
Atome	Atómi	Van Everbroeck	Unikin 2008
Base	Baze	Mukinayi	Cdfd 2012
Basicité	Bobaze	Sene	Cdfd 2012
Chimie	Shimí	Diambu	Cdfd 2012
Composé chimique	Etongami na shimí	Sene	Unikin 2008
Configuration électronique	Etándameli ya baelektrón	Sene	Unikin 2008
Corps	Nzóto	Lingála	Unikin 2008
Couche périphérique	Molongó ya libándá	Sene	Unikin 2008
Décanter	Kokabwanisa na kokitisa	Sene	Cdfd 2010
Dégagement gazeux	Bobimisi mǐlinga	Sene	Cdfd 2010
Diluer	Kosenzola	Lingála	Cdfd 2010
Dilution	Bosenzoli	Lingála	Cdfd 2010
Dissolution	Bosenzwi, bomelamisi	Balakisi	Cdfd 2010
Dissoudre	Komelamisa, kosénzwa	Balakisi	Cdfd 2010
dissoudre (se)	Komelama, bosénzoli	Balakisi	Cdfd 2010
Distiller	Kokabwanisa na kotoki-	Sene	Cdfd 2010

	sa		
Eau distillée	Mái bakabwánísá na kotokisa	Sene	Cdfd 2010
Électron	Elektrón	Mukinayi	Unikin 2008
Électron célibataire	Elektrón monzemba	Mukinayi	Cdfd 2012
Électronégativité	Makási ya kobénda elektrón	Sene	Cdfd 2012
Élément	Ebuki	Sene	Unikin 2008
Éléments représentatifs	Bibuki elakisaka	Sene	Unikin 2008
Équation chimique	Likokani na shimí	Sene	Cdfd 2010
Équilibre chimique	mokokano na shimí	Sene	Cdfd 2010
Équilibrer une équation chimique	Kokokisana likokani na shimí	Sene	Cdfd 2010
Étage d'oxydation	Ndelo ya kotíka	Sene	Cdfd 2010
État d'oxydation	Ndelo ya botíki	Sene	Cdfd 2010
États de la matière	Bizalela ya bisímbamaka	Sene	Cdfd 2010
Expérience	Bomekimeki	Lingála	Cdfd 2010
Formule chimique	Elakisami na shimí	Sene	Cdfd 2010
Interaction	Boningisani	Sene	Cdfd 2010
Interatomique	káti na baatómi	Sene	Unikin 2008
Intratomique	na káti ya atómi	Sene	Unikin 2008
Ion	Iyón	Mukinayi	Cdfd 2012
IUPAC	LMKPB	Sene	Unikin 2008
Lanthanides	Balantani	Sene	Unikin 2008
Liaison chimique	Likangani na shimí	Sene	Cdfd 2010
Loi de la conservation de la matière	Mobéko ya bobateli bisímbamaka	Sene	Cdfd 2010
Masse atomique	Mobondo ya baatómi	Sene	Unikin 2008
Matière	Esímbamaka	Sene	Cdfd 2010
Mélange	Sangísa	Sene	Cdfd 2010
Mélange hétérogène	Sangísa ekesáná	Sene	Cdfd 2010
Mélange homogène	Sangísa esangáná	Sene	Cdfd 2010
Métal	Ebendé	Lingála	Cdfd 2010
Métalloïde	Ebendénétinétité	Sene	Cdfd 2010
métaux de transition	Bibendé ya katikáti	Sene	Unikin 2008
Mole	Móli	Sene	Cdfd 2010
Molécule	Molekíli	Balakisi	Cdfd 2010

Neutralisation	Bosukisani	Sene	Cdfd 2010
Neutron	Netrón	Mukinayi	Cdfd 2010
Nombre d'Avogadro	Motúya ya Avogadro	Sene	Unikin 2008
Nombre d'électrons par couche	Motúya ya baelektrón molongó na molongó	Sene	Unikin 2008
Nombre d'oxydation	Motúya ya kotíka baelektrón	Sene	Unikin 2008
Non-métal	Ebendété	Sene	Unikin 2008
Noyau	Mukókólí	Sene	Cdfd 2010
Numéro atomique	Motángo ya atómi	Sene	Unikin 2008
Orbitale	Etepelo	Sene	Cdfd 2012
Oxydant	Ezwa	Sene	Cdfd 2010
Oxydation	Botíki baelektrón	Sene	Cdfd 2010
Oxydoréduction	Botíki-bozwi baelektrón	Sene	Cdfd 2010
Paire électronique	Libalé ya baélectron	Sene	Cdfd 2012
Particules subatomiques	Bikélékété na káti ya atómi	Sene	Cdfd 2010
pH	pH	Chimie	Unikin 2008
Phénomène chimique	Ekómisami ya shimí	Sene	Cdfd 2010
Phénomène physique	Ekómisami ya fizíki	Sene	Cdfd 2010
Photon	Monkalikali	Mukinayi	Unikin 2008
Pratique	Bosálisóló	Sene	Cdfd 2010
Précipitation	Bokitisi	Sene	Cdfd 2010
Pression	Lifina	Mukinayi	Cdfd 2010
Probabilité	Ndelo ya ngenge	Sene	Cdfd 2010
Produit	Esálami	Sene	Cdfd 2010
Propriété	Ezaleli	Lingála	Cdfd 2010
Proton	Protón	Mukinayi	Cdfd 2010
Réacteur chimique	Ebóngolanelo na shimí	Sene	Cdfd 2010
Réactif	Ebóngolana	Sene	Cdfd 2010
réaction acide-base	Bobóngolani asíde-báze	Sene	Cdfd 2010
Réaction chimique	Bobóngolani na shimí	Sene	Cdfd 2010
Réducteur	Etíka	Sene	Cdfd 2010
Réduction	Bozwi baelektrón	Sene	Cdfd 2010
Règle de valence	Mobéko ya makókí ya kokangana	Sene	Cdfd 2010

Saturation	Botóndi-meké	Sene	Cdfd 2010
Science	Nzebi	Lingála	Unikin 2008
Science de nos ancêtres	Nzebi ya bakóko na bísó	Lingála	Unikin 2008
Science expérimentale	Nzebi ya bomekimeki	Sene	Unikin 2008
Sel	Múngwa	Lingála	Unikin 2008
Soluté	Emelami	Balakisi	Cdfd 2010
Solution	Lisangana	Sene	Cdfd 2010
Solvant	Emela	Balakisi	Cdfd 2010
subatomique	ya biténi ya atómi	Sene	Unikin 2008
Substance chimique	Ezala ya shimí	Sene	Unikin 2008
Symbole chimique	Elembo na shimí	Sene	Unikin 2008
Tableau périodique des éléments	Etanda ebandelaka ya bibuki	Sene	Unikin 2008
Théorie	Elimboli	Sene	Cdfd 2010
Transfert d'électrons	Bolekisani baélectron	Sene	Cdfd 2010
Valence	Makokí ya kokangana	Sene	Cdfd 2010

10.5. LES LIVRES DE CHIMIE ÉCRITS PAR MUKINAYI

J'ai consulté deux publications faites par le professeur Mukinayi de l'Université de Kinshasa. Les deux publications ont ensuite été scannées et analysées comme corpus grâce au logiciel Unitex. Il s'agit du *Lexique de chimie français-lingála* (Mukinayi 2011a) et de *Shimie, mambi ma ebandela* (Mukinayi 2011b). Les deux publications, écrites en *lingála lya Makanza*, correspondent à une partie du cours de chimie générale de la première année d'université en RD Congo. Je les ai décrites ici sous l'angle du processus de création terminologique et aussi par rapport aux aspects linguistiques de la langue produite.

10.5.1. LE LEXIQUE DE CHIMIE FRANÇAIS-LINGÁLA

Le lexique se compose de 302 enregistrements correspondant à différentes notions de chimie figurant dans le cursus du cours de chimie générale de la première année de chimie à l'université. Les entrées sont en français et les explications sont en *lingála lya Makanza*. Il s'agit donc, comme son titre l'indique d'un lexique unidirectionnel français-lingála. Chaque enregistrement comporte trois champs : l'entrée, l'équivalent et la définition (l'explication). L'entrée est séparée des autres champs par

un double point. Les deux autres champs sont séparés entre eux par un point-virgule. Le premier champ après le deux-points correspond au terme équivalent en lingála. Le deuxième champ correspond à la définition explicative du concept.

Atome : atómi; eteni ya nsuka ya nsima ya bopasoli pasoli eloko inso (Mukinayi 2011a : 4).

Il arrive aussi que l'auteur, en utilisant les équivalences fonctionnelles, aboutisse à plus d'un terme équivalent ou à plus d'une définition. Dans ce cas, les différents termes ou définitions sont séparés par des points-virgules.

Base : baze; mopikoli H^+ ; mobwaki OH^- ; eloko eye ezalí na bokoki bwa kopikola (kobukola, kon-gunola) proton H^+ o kati ya mai, to ezalí na bokoki ya kobwaka ion OH^- o kati ya mai (Mukinayi 2011a : 4).

Il arrive aussi que l'auteur ne propose pas de définitions. Dans ce cas on n'a que deux champs, celui de l'entrée et celui du terme équivalent.

Balance : emekele ya kilo (Mukinayi 2011a : 4).

Enfin, certaines entrées n'ont pas de termes équivalents, mais la définition uniquement.

Cellule électrolytique : nzungu esika wapi nzete ibale katode elongo na anode izindisami elongo na boniangoa bwa mungwa na kati ya mai, mpe isila kokangisama na lotiliki (+) elongo na (-) mpo'te anion na kation ya mungwa ibaluka atómi iye izangi lotiliki (Mukinayi 2011a : 5).

Ce lexique correspond plutôt à un corpus de chimie générale de niveau avancé, de première année d'université. L'auteur n'a pas utilisé de marquage des tons, ce qui correspond à la tendance générale des auteurs en lingála. Néanmoins, certains mots sont marqués de ton haut, comme par exemple *mibalé*, *bibendé*, *mabelé*, *nsé*... La raison en est, à mon avis, que l'auteur a l'impression que le /e/ non marqué peut être lu comme un /e/ muet français. Il aurait dû marquer aussi le ton sur *i* de *mibalé* (*míbalé*). La marque sur le /é/ du terme *molékile* tient plutôt de l'influence de l'orthographe du

terme français molécule, puisque le ton de ce phonème est en principe bas. Il aurait pu écrire *molekile* pour rester dans la cohérence de son orthographe ou *molekíle* s'il fallait marquer le ton haut, comme conseillé par le colloque de 1974 des linguistes congolais.

L'auteur ayant choisi d'écrire en *lingála lya Makanza*, certains déverbatifs sont formés avec des finales différentes de ce qu'aurait été s'il avait utilisé le *lingála ya Kinshasa*.

ekangele,	emekele,	esalele
ekangele,	emekele,	esálele
e-kang-el-e,	e-mek-el-e,	e-sál-el-e
liaison,	instrument de mesure,	outil

La structure e-RAD-el-e en *lingála lya Makanza* devient e-RAD-el-i en *lingála ya Kinshasa* : la finale -e est remplacée par la finale -i. Elle correspond à l'instrument utilisé pour ko-RAD-a.

ekangeli,	emekeli,	esaleli
ekangeli,	emekeli,	esáleli
e-kang-el-i,	e-mek-el-i,	e-sál-el-i
liaison,	instrument de mesure,	outil

L'utilisation du *lingála lya Makanza* permet d'utiliser de termes lingála moins connus par les locuteurs du *lingála ya Kinshasa*, notamment dans l'emploi des verbes dérivés du suffixe dérivationnel -ol-.

kobómbola (découvrir)

Sur le plan de la terminologie, on peut noter que parfois l'auteur n'a pas résolu certaines nuances sémantiques, aboutissant ainsi à des cas de polysémie qui, sur le plan de la chimie, peuvent rendre le discours approximatif. Tel est le cas par exemple des termes *changement* et *réaction*, qui ont les mêmes équivalents en lingála *bobaluki*, *bobongoani*.

Changement : passif = bobaluki ; bobongoani ; actif = bobaluli ; bobongoli ; mbongoani (Mukinayi 2011a : 5).

Changement spontané : bobaluki bozanga lisalisi (Mukinayi 2011a : 5).

Réaction : reaksi; bobaluki; bobongoani (Mukinayi 2011a : 19).

Réaction chimique : bobaluli bwa litonga lya eloko ;
bobuki bikangele bya kala mpe botongi bikangele bya
sika (Mukinayi 2011a : 19).

Ce document a été incorporé dans le corpus et a révélé plusieurs vocabulaires élaborés de structure BO-RAD-I (correspondant à des processus), E-RAD-EL-E (i) (correspondant à des méthodologies ou aux instruments) et de suffixe *-ol-* (expansif), qui ont contribué à l'étude morphosémantique des verbes dérivés et des noms, comme exposé dans les chapitres précédents. Ce résultat est prévisible, étant donné qu'un texte de chimie fait systématiquement recours à des processus, des méthodologies, des instruments et des actions réversives.

Le traitement par Unitex correspondant à la langue française révèle que le document a 591 phrases avec 8791 tokens (1333 tokens différents). Le wordlist du logiciel reconnaît 579 mots français simples, 31 mots composés et 866 mots inconnus, qui sont en effet des mots lingála.

10.5.2. SHIMIE, MAMBI MA EBANDELA

Le livre de chimie intitulé *Shimie, mambi ma ebandela* (Mukinayi 2011b), qui est une publication plus récente, est aussi écrit en *lingála lya Makanza* et il est destiné au cours de chimie générale de la première année de chimie de l'université. Ce livre de 52 pages comprend 6 chapitres :

1. ebandela (introduction)
2. bokaboli biloko lingomba na lingomba (classification de la matière)
3. biyebeli bya biloko mpenza (les grandeurs)
4. likakoli lyaatomi (atomistique)
5. botongi ekangele o kati ya atómi ibale (la liaison chimique)
6. molongo mwa ba elema inso (la liste des éléments chimiques).

Mukinayi écrit *shimie* avec *e* comme voyelle finale. Ceci est dû à l'influence du français. Il n'est pas opportun de noter la voyelle *e* finale d'autant plus qu'en lingála, toutes les voyelles se prononcent distinctement. Comme pour le lexique, sur le plan de l'orthographe, le texte est écrit sans marquage de tons. Les éléments chimiques sont notés en français, mais, dans le texte, certains noms des éléments sont notés en adaptation morphologique et phonologique en lingála (*karbone, beriliom, oxijene, fliore* ...). Toutefois, cette annotation n'est pas constante.

En ce qui concerne la création des termes de spécialités, l'auteur fait recours à la dérivation, à la composition et à l'emprunt avec adaptation morphologique et phonologique. Ces termes sont donc en lingála. L'auteur marque presque systématiquement les équivalents en français dans le corps de texte en lingála.

En ce qui concerne la notation des pluriels des mots, l'auteur note le préfixe nominal *ba-* séparément du terme. La tendance apparaît aussi bien pour des emprunts du français que pour des mots à faible occurrence des classes 5 et 7. Le fait d'utiliser, par exemple, *ba elektron*, *ba orbitale* montre la tendance générale des locuteurs qui n'insèrent pas facilement des mots d'emprunts du français dans les classes nominales classiques, mais, quel que soit le préfixe, rangent ces mots dans le genre 9-2+. Ce phénomène apparaît aussi pour des termes de spécialité générés par affixation normale du lingála. En ce qui concerne les mots à faible occurrence de classes 5 et 7, également, l'auteur note le préfixe nominal *ba* indiquant le pluriel de manière séparée (*elukelo/ba elukelo*). Normalement, le pluriel de *elukelo* (lieu où on cherche laboratoire) est *bilukelo*. Ces exemples illustrent, tel que j'ai évoqué lors de l'étude des genres de noms, la tendance de la part des locuteurs à la généralisation du préfixe nominal *ba-* comme préfixe du pluriel.

J'ai ensuite procédé à l'extraction des différents termes de spécialité grâce au logiciel Unitex, ce qui a permis aussi d'identifier plusieurs termes que Mukinayi a créés tout au long de son travail de rédaction. Ces termes s'ajoutent à la liste de 302 entrées du lexique.

Le traitement par Unitex correspondant à la langue française révèle que le document a 1303 phrases avec 22883 tokens (2008 tokens différents). Le wordlist du logiciel reconnaît 552 mots français simples, 11 mots composés et 1506 mots inconnus, qui sont en effet des mots lingála.

10.6. CONCLUSION

Dans ce chapitre, j'ai décrit l'application des techniques de dérivation, composition, des équivalences et des adaptations morphophonologique pour générer des termes de spécialité. Ceci est attesté non seulement avec mon propre travail dans la rédaction de manuels de chimie, mais aussi dans les travaux de Diambu (2001) et Mukinayi (2011a ; 2011b). Diambu a publié *molongo mwa kemi*, qui reprenait la liste de 105 éléments chimiques en lingála. Mukinayi a déjà publié deux livres de chimie en lingála et aussi dans d'autres langues du Congo (kiswahili et cilubà). J'ai aussi démontré l'utilité, dans ce travail de création terminologique, de l'outil que j'ai mis en place dans le chapitre précédent. Il s'agit du *Générateur des noms déverbatifs*.

J'ai aussi montré comment le fait de travailler directement dans la langue à renforcer permet une production spontanée de termes et de syntaxe. Les trois terminologues qui ont travaillé séparément dans la création terminologique des termes de chimie se sont servi de la langue à renforcer, le lingála, comme langue de travail. Cette approche a permis d'incorporer l'aspect culturel, qui n'est pas toujours facile à identi-

fier dans le contexte de sciences comme la chimie, où le cadre de référence est universel.

J'ai rassemblé les résultats de ces trois travaux et je les ai soumis à la validation des 90 enseignants de chimie des universités et écoles secondaires de Kinshasa. En effet, en novembre 2008, en août 2010 et en septembre 2012, j'ai organisé trois conférences-débat où je proposais aux enseignants de chimie, selon les données disponibles, une liste de termes à approuver. Les termes retenus, modifiés ou proposés ont été exposés dans ce chapitre. Comme je les décris au chapitre 6, certains termes ont été générés lors des élicitations que j'ai menées auprès des enseignants. Ce travail montre l'importance de consulter, en amont et en aval du travail de création terminologique, les utilisateurs cible. Le travail de création terminologique décrit dans ce chapitre se fonde donc d'une part sur le bon usage des mécanismes internes de la langue et d'autre part sur la validation auprès des utilisateurs cible et qui sont à la fois experts du domaine.

Un terminologue peut employer cette méthode pour créer des termes scientifiques dans n'importe quel domaine de la science ou de la technologie. Il/elle doit garder à l'esprit que quand il/elle travaille dans sa langue africaine, le but n'est pas de faire une traduction, mais de créer une leçon ou un livre dans cette langue. S'il n'est pas immédiatement possible de créer un terme dans la langue africaine en question, en attendant, il/elle peut procéder à un emprunt, par exemple, de la langue européenne qui est utilisée comme langue officielle dans son pays. Le terminologue doit être conscient que la création terminologique est un travail continu. Le terme accepté aujourd'hui peut devenir désuet par la suite.

Ce chapitre démontre enfin, comme cela a été démontré bien avant nous par d'autres chercheurs (Cheik Anta Diop 1964, Bamgbose 1984, CELTA 1995-2000, BAKITA 1972-2004), que la question de l'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement ne se pose pas en termes de manque de terminologie scientifique. Cela est un autre débat qui peut trouver ses causes dans le domaine de représentations linguistiques, comme observé sur le terrain. Bien que plusieurs études démontrent que les enseignants et les élèves ont une faible maîtrise de la langue d'enseignement, la majorité des instruits, des responsables politiques et des parents n'acceptent pas encore facilement l'idée de voir un document scolaire écrit en langue africaine ou, encore moins, que les enseignements se passent en langue africaine.

J'ai donc, au terme de ce travail de création terminologique, cherché à trouver des voies et moyens qui pour permettre à ces écrits en lingála d'être acceptés dans le milieu scolaire. Loin d'être un objectif atteint, ce travail de recherche-action donne des indices probants quant à l'approche à adopter dans l'implantation des savoirs scientifiques en langues africaines à l'intention des populations africaines.

CHAPITRE 11

LE DICTIONNAIRE DE CHIMIE FRANÇAIS-LINGÁLA POUR LES ÉLÈVES DE KINSHASA

11.1. INTRODUCTION

Ce chapitre constitue l'aboutissement de ma démarche lexicographique et terminologique décrite dans ce travail. Dans ce chapitre, je vais décrire la démarche suivie pour la réalisation d'un dictionnaire de chimie bilingue lingála-français à l'intention des élèves et enseignants de la troisième année secondaire des écoles de Kinshasa. Le dictionnaire bilingue est conçu comme un support pédagogique permettant aux enseignants et aux élèves d'avoir un accès rapide et une présentation succincte d'un concept dont la compréhension est utile pour l'appropriation d'une leçon ou d'un exercice. Pour y aboutir, j'applique alors les différentes étapes nécessaires à la confection d'un dictionnaire de ce type dans un contexte donné.

Ce chapitre comprend sept sections. Après cette introduction, la deuxième section traite de la méthodologie suivie pour l'extraction des données. La troisième section décrit l'utilisateur-cible, tandis que la quatrième section expose les objectifs du dictionnaire. La cinquième section montre la démarche suivie pour sélectionner les lemmes et produire des définitions. La présentation de la structure du dictionnaire intervient à la sixième section qui précède la conclusion.

11.2. L'EXTRACTION DES DONNÉES TERMINOLOGIQUES

La terminologie, conçue comme une discipline scientifique prend en compte, comme le soutient Depecker (2009 : 97),

les unités linguistiques dans les langues, les concepts par lesquels le réel est représenté dans la pensée, les objets et les représentations.

La méthode adoptée dans un travail de terminologie dépend des objectifs poursuivis et des ressources disponibles. Chaque langue a une organisation bien définie à laquelle obéissent les unités linguistiques qui constituent les matériaux dont le terminologue a besoin pour organiser la terminologie dans un domaine bien précis. À côté de cette connaissance linguistique, les concepts, ainsi que les objets à nommer, font partie d'un domaine, qui n'est pas la linguistique mais un domaine d'activités, par exemple la

chimie, qui a aussi sa nomenclature et son système notionnel propre. La connaissance de cette organisation est également nécessaire dans un travail de terminologie. Enfin, les hommes, à qui est destinée cette terminologie, ont leurs représentations, aussi bien linguistiques que scientifiques ou technologiques, qu'il ne faut pas non plus ignorer.

Deux étapes préalables à la confection des dictionnaires sont importantes en lexicographie. Il s'agit de décrire les caractéristiques de l'utilisateur-cible et de déterminer les objectifs du dictionnaire que l'on veut réaliser. Ces deux étapes dictent les décisions que le lexicographe prendra, par la suite, pour la sélection des lemmes, des définitions, des exemples, du niveau de langue, ainsi que le choix des champs que va comporter chaque article.

Aussi bien pour la terminologie que pour la lexicographie, l'extraction des termes/lemmes candidats marque le début du travail productif proprement dit. Dans plusieurs langues bien documentées, comme par exemple le français ou l'anglais, les terminologues et les lexicographes passent par le dépouillement des textes disponibles pour en extraire les termes candidats et éventuellement leurs définitions. Cette approche n'est pas adaptée à plusieurs langues africaines - tel est le cas du lingála - à cause de la faible quantité de documentation disponible. Cette faible production de textes ne permet pas un travail terminologique et lexicographique sur base de corpus écrit. En plus donc du travail de dépouillement du corpus, des travaux de création terminologique doivent être réalisés, afin de permettre à ces dictionnaires de satisfaire les attentes des enseignants et des élèves. Pour cela, les lexicographes des langues africaines adoptent l'une des deux méthodologies suivantes.

La première méthodologie, fréquemment utilisée, consiste à utiliser un corpus dans une langue source (comme l'anglais ou le français), en extraire des lemmes, des définitions et des exemples pour enfin classer ces données dans cette langue source. Le document classifié est ensuite traduit dans la langue cible (Matumele 1995, Prinsloo & De Schryver 2002, Taljard et al. 2007, Diki-Kidiri 2008, Maseko 2009, Taljard et al. 2011, Nkomo & Madiba 2011). Telle est l'approche que nous appelons traductologique.

Nous avons en revanche adopté la deuxième méthodologie, que nous qualifions d'approche terminologique. En effet, nous avons rédigé un manuel de chimie conforme au programme de la troisième année secondaire en lingála. Ainsi, nous avons défini les concepts et produit des exemples de contextualisation directement dans la langue cible. Ce travail de définition de concepts et de production d'exemples a ensuite permis la création de termes de spécialité qui se basent sur les mécanismes de création de termes en lingála, notamment, la dérivation, la composition et l'emprunt. Cette approche a été possible grâce à notre parcours de chimiste et aux formations de linguistique et d'analyse de corpus que nous avons suivies. Bien sûr, si le lexicographe n'est pas en même temps expert du domaine de création des termes, il va se prévaloir

de la collaboration d'un expert, mais il sera malgré tout crucial, dans l'approche que nous préconisons, que l'expert produise effectivement du savoir dans la langue cible. Dans cette approche, la connaissance approfondie des mécanismes linguistiques de la langue cible permet la systématisation des méthodes de créations des termes, ainsi que le renforcement des capacités de cette langue (Mochiwa 2007 : 118).

Le lecteur gardera à l'esprit que ces deux approches sont complémentaires, dans la mesure où l'approche traductologique permet une production quantitative de termes de spécialité dans un temps relativement court, alors que l'approche terminologique permet d'éprouver l'insertion des termes créés dans la syntaxe et la sémantique de la langue cible et éventuellement y apporter des modifications. Enfin, le contexte culturel et socio-économique de la communauté linguistique cible y est aussi automatiquement intégré.

11.3. LA CARACTÉRISATION DE L'UTILISATEUR CIBLE

Le dictionnaire de chimie visé dans cette démarche est destiné aux élèves et aux enseignants de la troisième année secondaire scientifique de la ville de Kinshasa.

Au Congo, le cours de chimie commence en troisième année secondaire, c'est-à-dire à la neuvième année d'école. Le Ministère de l'enseignement secondaire a publié un programme national de chimie que toutes les écoles sont tenues de suivre (Ministère EPSP 2009). D'une manière globale, le programme de chimie de troisième année secondaire, à raison de trois heures par semaine, prévoit les matières suivantes :

- les notions fondamentales (définition de chimie, définition de la matière, la transformation chimique et physique),
- l'étude de l'atome et de la molécule,
- la réaction chimique,
- la description de certains atomes, molécules ou mélanges tels que le chlore, l'oxygène, l'eau, l'air, le feu, etc.

À cet effet, plusieurs livres de chimie, écrits en français et conformes à ce programme, sont édités par des entreprises privées.

Du point de vue sociolinguistique, comme décrit dans la deuxième partie de cette thèse, il existe plusieurs variétés de lingála.

Nos enquêtes ont montré que, dans la ville de Kinshasa, le taux de mots français dans le lingála est d'environ 25% pour un locuteur faiblement instruit. Ce pourcentage peut s'élever jusqu'à 50% ou plus pour un locuteur instruit (étude non encore publiée). Les élèves de la troisième année secondaire parlent couramment le *lingála facile* au taux moyen de 25%. Ils sont aussi relativement bien exposés aux textes écrits dans ce registre par l'internet (Facebook, Youtube, forum des sites congolais, ...) des SMS, de la radio et de la télévision. Il s'agit, souvent, de textes traitant les affaires de la vie cou-

rante (musique, théâtre, politique, religion,...). Puisque, comme nous le rappelions plus haut, le lingála n'est pas enseigné à l'école, les élèves n'ont donc qu'un très faible accès aux textes élaborés (scolaires, littéraires, ...), aussi bien en *lingála facile* qu'en *lingála ya sóló*.

Il est utile de souligner à nouveau que le fait que les locuteurs du *lingála facile* utilisent un taux élevé de mots français ne signifie pas que ces locuteurs ont une bonne maîtrise de la langue française. En effet, ces mots sont utilisés, en grande partie, dans la syntaxe du lingála et souvent comme des emprunts et non comme de l'alternance codique.

Les élèves de la troisième année secondaire ont en moyenne 15 ans. Hormis les élèves des écoles élitistes et de quelques écoles des milieux aisés, les élèves des écoles secondaires de la ville de Kinshasa ont, en général, une très faible maîtrise du français (lire, écrire, parler, écouter, comprendre et reformuler). Telle est la raison pour laquelle les 58 professeurs de chimie interviewés dans le cadre d'une autre enquête sur la diglossie français-lingála (Sene Mongaba 2011b) sont convaincus qu'un dictionnaire bilingue français-lingála est nécessaire pour réexpliquer les termes de chimie qui sont utilisés en français en classe.

Les élèves de la troisième année secondaire sont dans leur première année de chimie. Les définitions proposées dans le dictionnaire sont donc destinées à des novices en chimie, tout en gardant à l'esprit qu'il ne s'agit pas d'un document de vulgarisation. Ceci signifie que les définitions ainsi que les exemples devront être faits dans un discours de spécialité (chimie), sans toutefois rentrer dans des détails qui sortent du cadre de programme de chimie de la troisième année secondaire scientifique.

En ce qui concerne la description des enseignants de chimie, le lecteur peut se référer à la description faite aux chapitres 3 et 6 de ce travail.

11.4. LES OBJECTIFS DU DICTIONNAIRE

L'objectif poursuivi est celui de mettre à la disposition des élèves et des enseignants de la troisième année secondaire scientifique de Kinshasa un dictionnaire français-lingála qui servira de support pour la compréhension du cours de chimie. Deux situations possibles peuvent résumer les besoins des élèves et des enseignants.

Situation 1. Les élèves ont besoin de comprendre la signification d'une notion donnée au cours. Il s'agit donc de trouver l'explication en lingála d'un mot français. Le mot peut être un terme de chimie ou un mot de la langue générale. L'entrée de l'article sera donc en français, mais devra comporter une définition et des exemples en lingála. Le terme équivalent en lingála favorise aussi la compréhension du concept et du terme en français. Comme démontré dans un travail précédent (Sene Mongaba

2012a), le terme en lingála contribue également à motiver les élèves dans l'apprentissage de la leçon et à améliorer leur attitude face à leur propre langue.

Comme dit plus haut, l'enseignant est souvent amené à réexpliquer sa leçon en lingála lorsque les élèves ne comprennent pas le discours en français. La présentation du document sous forme de dictionnaire devra ainsi permettre à l'enseignant de faire une consultation ciblée, même en cours de leçon, pour trouver le terme équivalent, ainsi que l'énoncé de la définition en lingála. Cette approche contribuera ainsi à réduire l'approximation du discours des enseignants. Le dictionnaire leur permettra d'éviter l'usage de mots de la langue générale en lieu et place des termes de spécialité.

Situation 2. Dans son travail de reformulation didactique et linguistique : face à une nouvelle pratique qu'il a pu exprimer en lingála, l'élève ou l'enseignant peut être amené à vouloir transférer cette pratique en français. Dans ce cas, il cherchera un ou plusieurs mots dans le dictionnaire et trouvera son ou ses équivalents en français. En plus, grâce à la définition de ces mots en lingála, il pourra aussi se rendre compte si ce terme lingála est adapté au concept qui désigne cette notion ou s'ils ne sont pas adaptés. Dans le dernier cas, grâce aux définitions de différents mots dérivant du même radical, l'utilisateur pourra alors trouver le terme adéquat. Les différents renvois en lingála lui permettront, le cas échéant, de trouver le mot le plus adapté et ainsi l'apprenant pourra fixer durablement ces nouvelles notions apprises. Ceci est illustré par l'exemple sur le radical *-sang-* (mettre ensemble) que nous exposons plus loin dans ce chapitre.

Sur base des réalités sociolinguistiques décrites plus haut, nous pouvons affirmer que c'est le *lingála facile* qui est le plus accessible aux élèves. Par conséquent, les définitions et les exemples dans le dictionnaire seront énoncés dans ce registre *lingála facile* (LF) (les termes de spécialités, les nombres, les grandeurs sont en français), même si nous indiquerons entre parenthèses des termes équivalents dans le registre élaboré *lingála ya sóló* (LS). La traduction en français, qui apparaît dans la colonne de droite, contribue à aider les utilisateurs dans leur travail de reformulation, puisqu'en classe ils sont obligés d'écrire en français.

11.5. SÉLECTIONS DES LEMMES ET DES DÉFINITIONS

Comme nous l'avons expliqué au chapitre 13, à l'heure actuelle, il n'existe qu'une liste de noms d'éléments chimiques (Diambu 2001, Sene Mongaba 2009) et deux petits livres de chimie écrits en lingála par Mukinayi (2011a et b). Les publications de Mukinayi, destinées aux étudiants de la première année d'université, ne couvrent pas le programme de chimie de la troisième année secondaire et elles abordent également des détails qui vont au-delà de ce qui est prévu pour la troisième année secondaire. Le lingála étant donc une langue très faiblement documentée en matière de

chimie, nous avons dû, au même moment, tout en rédigeant un livre de chimie pour cette classe, créer aussi des termes de spécialité. Ce manuscrit du livre de chimie, ainsi que les deux publications de Mukinayi et la liste des éléments chimiques de Diambu, complétée par Sene Mongaba, nous ont servi de corpus. Les définitions en lingála contenues dans ce dictionnaire sont donc des définitions que nous avons produites tout au long de la rédaction de ce livre de chimie. Évidemment, nous avons consulté une bibliographie circonscrite, constituée de livres de chimie écrits en français et destinés aux écoles congolaises (Mikalukalu 1984, 1986 et 1992, Lufimpadio 1998, Ndjungu 2002, O Cledjo 2005), ainsi que des livres destinés aux écoles secondaires d'autres pays, comme la Belgique (Pirson et al. 2009), la Grande Bretagne (Ryan 2006), l'Italie (Tottola et al. 2008), l'Espagne (Del Barrio 2008), la Malaisie (Yasin 2011), le Canada (Kotz & Treichel 2006) et les USA (Moore 2004).

Sur le plan de la terminologie, nous avons d'abord cherché à expliquer, puis à définir le concept en lingála, sans nous soucier de comment cette notion allait être désignée dans cette langue. Une fois la définition produite et le concept contextualisé à l'aide d'exemples, le terme de spécialité en lingála adapté à cette définition du concept découle de l'énoncé. Pour cela, notre connaissance des mécanismes de formation des mots dans la langue (la dérivation, la composition, l'adaptation morphologique et phonologique des compositions savantes et l'emprunt) a été d'une grande utilité.

Enfin, nous avons travaillé en lingála en nous basant aussi sur la manière dont les différents locuteurs et auteurs des textes généraux contenus dans le corpus s'y sont pris pour définir les concepts dans cette langue de façon compréhensible. Les textes en français contenus dans le dictionnaire sont donc des traductions des textes lingála.

L'avantage dans cette démarche est de constater directement que le terme créé s'insère aisément dans la syntaxe du lingála avec le moins d'ambiguïté possible.

Dans le cadre de ce travail, nous avons utilisé le logiciel Notepad++ pour la constitution du corpus. Le logiciel Unitex a été utilisé pour l'extraction des termes dans le corpus et pour évaluer leur fréquence et leur collocation (Paumier 2003). Le logiciel TswaneLex a servi pour la création du dictionnaire (De Schryver 2006, Joffe & De Schryver 2009). J'ai localisé le logiciel TswaneLex en lingála. Cela nous a permis de travailler dans un environnement informatique rédigé en lingála et obéissant à la structure linguistique et grammaticale de cette langue.

11.6. LA LOCALISATION DU LOGICIEL TSWANELEX EN LINGÁLA

La notion de localisation signifie, selon les termes de De Schryver (2006 : 223) que

the entire lexicographic process, from initial compilation all the way to final product, may henceforth be conducted in any language of one's choice.

TshwaneLex est conçu de façon à permettre à l'utilisateur de traduire la totalité de commandes dans sa propre langue et aussi d'adapter à l'orthographe de ladite langue. C'est ainsi que j'ai introduit les caractères permettant de saisir les différentes variétés du lingála et j'ai traduit toutes les commandes en lingála. Il s'agit d'une traduction de l'anglais vers le lingála. En général, j'ai fait appel aux équivalences cognitives, explicatives, fonctionnelles et de traduction. Ces notions d'équivalences ont été définies dans le chapitre 2 de ce travail à la lumière de la typologie établie par Adamska-Salaciak (2011). Les équivalences cognitives étant rares, j'ai recouru essentiellement aux mécanismes de dérivation et de composition pour produire des termes adéquats permettant aux utilisateurs locuteurs de lingála de travailler dans un environnement convivial.

Exemple :

a) équivalent cognitif

create new list	kelá molongó ya sika
save ...	bátélá ...
search	luká
text	makomi

b) création de néologismes par dérivation (nom déverbatif)

entry	ekóta
entries	bikóta
entity	ezalisela
entities	bizalisela

c) composition

alternative	sókí óyo té óyo
database	sandúku ya bipésámí
edit	bongísá-bimísá
activation	sálá-ésála:
frequency	mbala-eyáka
username	kómbo ya mosáleli

d) les adaptations phonologiques du français

file	fishé
copy	kopié
code	kóde
percentage	pursantáj
letter	lêtre pour le distinguer du terme nkomá que j'ai réservé pour traduire le terme <i>character</i>
statistic	sitatisitíkí
underline	sulinyé

e) emprunt sans adaptation

plugin	plugin
copyright	copyright

f) métaphore

fields	mikala
toggle bilingual linked view	kámbíká na etáleli ekangánísá minoko míbalé

Les termes ont été extraits du corpus et triés à l'aide du logiciel Unitex et ensuite importés dans TshwaneLex pour créer le dictionnaire de chimie lingála-français. Cette opération a été plus facile étant donné la petite taille du corpus et l'enchaînement des notions dans le manuscrit de chimie que j'ai rédigé au préalable.

11.7. PRÉSENTATION DU DICTIONNAIRE ET STRUCTURES DES ARTICLES

Le dictionnaire est composé de trois parties.

La première partie comporte les explications, en lingála, sur la façon d'utiliser le dictionnaire, les abréviations utilisées, un résumé sur la morphologie du lingála, le marquage des tons et la variété du lingála utilisée. Elle comporte aussi un guide de l'utilisateur sur la manière efficace de rechercher un terme et les explications sur le concept désigné.

La deuxième et la troisième partie constituent le dictionnaire proprement dit. Chaque article apparaît dans un ordre alphabétique général des termes définis. Nous avons adopté l'ordre alphabétique par souci d'accessibilité directe à l'information. Cette présentation est bénéfique à l'élève qui ne maîtrise pas encore la structure de son cours de chimie. Cette présentation est aussi utile à l'enseignant qui peut s'y référer pendant qu'il enseigne. Le système de renvoi pallie le risque que l'utilisateur encourt en n'ayant pas une vue globale avec les autres articles en lien avec le concept défini (Taljard 2007).

La deuxième partie du dictionnaire concerne la direction français-lingála. Dans cette deuxième partie, il y a deux catégories d'articles : les articles du langage de spécialité et les articles du langage général.

Dans la première catégorie, il s'agit d'articles relatifs à des termes chimiques. Ces articles sont constitués des champs suivants :

1) Le premier champ est l'entrée elle-même. Le terme chimique est en français. Il correspond à l'une des notions de chimie prévues dans le programme de la troisième année.

2) Le champ *na Lingála* correspond au terme chimique équivalent en lingála.

3) Le champ *ezalí-níni* correspond à la définition chimique de la notion. Cette définition peut aussi être précédée d'une contextualisation dans le langage général, si cela est nécessaire. L'énoncé est fait en lingála avec des termes de spécialité en français.

4) Le champ *ndakisa* donne un ou plusieurs exemples de chimie, toujours en lingála, avec des termes de spécialité en français. Il arrive aussi que des exemples de la vie courante soient proposés dans le but de contextualiser le concept et de lui apporter un aspect concret.

5) Le dernier champ *tálá pé* correspond aux renvois permettant à l'utilisateur d'approfondir le sujet ou d'avoir une vue plus globale.

Tout l'article est traduit en français, dans le but d'aider l'élève ou l'enseignant à reformuler son discours en français. La page se présente donc sous forme d'un tableau

à deux colonnes, où la colonne de gauche concerne le dictionnaire en lingála et la colonne de droite correspond à la traduction française du texte qui est à gauche.

<p>Mélange hétérogène : <i>sangísa ekesáná</i>.</p> <p>Banzóto na shimí tó bacorps chimique, míbalé tó leká, etíámí esíká mókó, kasi, nzóto na nzóto ezalí komónana na ndéngé na yangó. Lisangá wáná ndé babéngaka <i>mélange hétérogène</i> tó <i>sangísa ekesáná</i>.</p> <p>Ndakisa : soki otíé pilipíli, matungúlu pé pondú na eboka. Lisangá wáná ezalí <i>mélange hétérogène</i> tó <i>sangísa ekesáná</i>, pó, elóko na elóko ezalí komónana na ndéngé na yangó. Tángo otútí yangó, na súka ekokóma komónana káka néti elóko mókó : <i>pondú batútá</i>. Wáná ekómí <i>mélange homogène</i>.</p> <p>Tálá pé MÉLANGE, MÉLANGE HOMOGÈNE, SANGÍSA.</p>	<p>Mélange hétérogène : <i>sangísa ekesáná</i>.</p> <p>Deux ou plusieurs corps chimiques sont mis ensemble ou mélangés, mais chaque corps garde son apparence. Cet ensemble est appelé <i>mélange hétérogène</i> ou <i>sangísa ekesáná</i>.</p> <p>Exemple : si l'on met du piment, de l'oignon et du <i>pondú</i> (feuille de manioc) dans un mortier, cet ensemble constitue un mélange hétérogène, puisque l'on voit séparément chaque ingrédient. Si vous pilez le tout, à la fin vous obtenez le <i>pondú</i> pilé (<i>pondú batútá</i>), qui est donc devenu un <i>mélange homogène</i>, puisque le tout ne se présente plus que comme un seul corps.</p> <p>Voir aussi MÉLANGE, MÉLANGE HOMOGÈNE, SANGÍSA,</p>
<p>Mélange homogène : <i>sangísa esangáná</i>.</p> <p>Elingí koloba, banzóto ezalákí ya kokesana, esangání, ekómí komónana néti nzóto káka mókó.</p> <p>Ndakisa : tálá na <i>mélange hétérogène</i>.</p> <p>Tálá pé MÉLANGE, MÉLANGE HÉTÉROGÈNE, SANGÍSA</p>	<p>Mélange homogène : <i>sangísa esangáná</i>.</p> <p>Cela signifie que des corps qui étaient distincts se mélangent et ne paraissent que comme un seul corps.</p> <p>Exemple : voir <i>mélange hétérogène</i>.</p> <p>Voir aussi MÉLANGE, MÉLANGE HÉTÉROGÈNE, SANGÍSA</p>

<p>Noyau : <i>mukókólí</i>.</p> <p>Noyau ezalí motéma ya atome.</p> <p>Ndakisa : mukókólí ya manga ezalí noyau ya manga.</p> <p><i>Atome</i> ekabwáná na biteni mibalé : <i>noyau</i> pé <i>baélectron</i>. Na kati ya <i>mukókólí</i> ya atome sóngóló, okokuta <i>baproton</i>, <i>baneutron</i> pé biteni misusu ya mikelekete. Na libanda ya <i>mukókólí</i>, okokuta <i>baélectron</i> ezalí kotepatepa na <i>bacouche électronique</i> to banzinganzinga ekabwáná pé lokóla na milongó.</p> <p>Ndakisa : <i>noyau</i> ya <i>atome</i> ya H, idrojeni, ezalí na <i>proton</i> mókó. Óyo ya Pb, mbódi, ezalí na <i>baproton</i> 82.</p> <p>Tálá pé ATOME, NOMBRE DE MASSE, NUMÉRO ATOMIQUE, ÉLECTRON, PROTON, NEUTRON.</p>	<p>noyau : <i>mukókólí</i>.</p> <p>Le noyau est le cœur de l'atome.</p> <p>Exemple : le <i>mukókólí</i> de la mangue est le noyau de la mangue</p> <p>L'<i>atome</i> est subdivisé en deux parties, le <i>noyau</i> et les <i>électrons</i>. Au sein du <i>noyau</i>, nous rencontrons des <i>protons</i>, des <i>neutrons</i> et d'autres particules.</p> <p>En dehors du noyau se trouvent des <i>électrons</i> qui sont dans des <i>couches électroniques</i> tout autour du <i>noyau</i>.</p> <p>Exemple : le <i>noyau</i> de l'<i>atome</i> H (Hydrogène) a un <i>proton</i>. Celui de l'atome de Pb (Plomb) en a 82.</p> <p>Voir aussi ATOME, NOMBRE DE MASSE, NUMÉRO ATOMIQUE, ÉLECTRON, PROTON, NEUTRON.</p>
<p>Soluté : <i>emelami</i>.</p> <p>Ezalí <i>corps chimique</i> (<i>nzóto na shimí</i>) óyo ya kantité ya moké emelamaka na óyo ya kantité ya míngi. Óyo ya míngi babéngaka yangó <i>solvant</i>. Lisangá na yangó epésaka <i>solution</i> (<i>lisangana</i>).</p> <p>Ndakisa : sókí otíé sukali na káti ya máí pó na kosála máí ya lóbo. Sukali ezalí <i>emelami</i> tó <i>soluté</i>. Máí ezalí <i>emela</i> tó <i>solvant</i>.</p> <p>Tála pé SOLVANT, SOLUTION, KOSANGANA, KOSANGANISA, EMELA, LISANGANA, KOMELAMA, KOMELAMISA,</p>	<p>Soluté : <i>emelami</i>.</p> <p>Un <i>corps chimique</i> généralement en faible quantité qui est dissous dans un autre <i>corps chimique</i> en grande quantité. Ce dernier est appelé <i>solvant</i>. L'ensemble forme la <i>solution</i>.</p> <p>Exemple : Lorsqu'on dissout du sucre dans l'eau pour faire de l'eau sucrée, le sucre est le soluté, tandis que l'eau est du solvant.</p> <p>Voir aussi SOLVANT, SOLUTION, KOSANGANA, KOSANGANISA, EMELA, LISANGANA, KOMELAMA, KOMELAMISA</p>

<p>Solvant (bimela) : e-mel-a / <i>solvant</i>.</p> <p>Na chimie : Ezalí <i>corps chimique</i> (nzóto na shimí) óyo ezalí na kantité ya míngi pé emelaka banzóto na shimí misúsu ya bakantité ya miké (<i>bimelami</i> tó <i>basoluté</i>) pé yangó nyónso ekosangana pó na kosála <i>li-sangana</i> tó <i>solution</i>.</p> <p>Ndakisa : Sókí batíé mungwa ná sukáli esíká mókó, ekozala ya kosangisa kasi esángáná té. Sókí babakísi máí, babalólí, okomóna esangání. Máí emelí bangó. Máí ezalí <i>emela</i> tó <i>solvant</i>.</p> <p>Tálá pé SOLVANT, SOLUTÉ, EMELAMI, SOLUTION, KOSANGANISA, KOSANGANA, KOSANGISA</p>	<p>Solvant (bimela) : e-mel-a / <i>solvant</i>. Bimela.</p> <p>En chimie : le <i>corps chimique</i> en grande quantité qui dissout d'autres corps chimiques en petite quantité (<i>solutés</i>). Le tout se mélange et forme la <i>solution</i>.</p> <p>Exemple : si l'on met du sucre et du sel ensemble, ils sont mélangés de façon hétérogène (juste mis ensemble), mais ils ne se sont pas encore mélangés de façon homogène. Si on ajoute de l'eau, on agite, ils vont se mélanger de façon homogène. L'eau les a dissous. L'eau est le solvant.</p> <p>Voir aussi SOLVANT, SOLUTÉ, SOLUTION, KOSANGANISA, KOSANGANA, KOSANGISA</p>
---	--

Dans la deuxième catégorie d'articles, il s'agit de termes de langage général en français ayant une occurrence conséquente dans le discours de chimie et possédant un équivalent lingála. Il s'agit en fait des termes répertoriés et définis dans la partie lingála-français. Les articles sont composés des champs suivants :

- 1) Le premier champ est l'entrée elle-même en français ;
- 2) Le champ *na Lingála* correspondant à l'équivalent en lingála ;
- 3) Le champ *tálá pé* correspond aux éventuels renvois.

Dans cette partie, les définitions et les exemples ne figurent pas dans l'article, car ils sont déjà donnés dans l'article équivalent en lingála.

<p>Mélange : <i>sangísa</i>.</p> <p>Tálá pé MÉLANGE HOMOGÈNE, MÉLANGE HÉTÉROGÈNE, MÉLANGER, SE MÉLANGER.</p>	<p>Mélange : <i>sangísa</i>.</p> <p>Voir aussi MÉLANGE HOMOGÈNE, MÉLANGE HÉTÉROGÈNE, MÉLANGER, SE MÉLANGER.</p>
--	---

La troisième partie du dictionnaire est consacrée à la direction lingála-français. Le but de cette partie est de permettre à l'utilisateur de prendre conscience des mécanismes linguistiques qu'il utilise inconsciemment en tant que locuteur. Cette prise de

conscience lui permet d'améliorer la compréhension des énoncés définitoires des termes de spécialité figurant dans la deuxième partie. Dans cette troisième partie, il y a aussi deux sortes d'articles : les articles du langage de spécialité et les articles du langage général. Dans le premier cas, l'article est un terme lingála équivalent à un terme de chimie en français. Il s'agit en fait des termes répertoriés et définis dans la partie français-lingála. Dans le deuxième type, l'article peut être un verbe ou un substantif susceptible d'être utilisé lors de la reformulation des leçons de chimie en lingála. Les structures de ces deux types d'articles sont différentes.

Les articles correspondants aux termes de chimie en lingála sont composés de champs suivants :

- 1) Le premier champ est l'entrée elle-même en lingála ;
- 2) Le champ *na français* correspondant à l'équivalent en français ;
- 3) Le champ *tálá pé* correspond aux éventuels renvois.

<p>Bobóngolani na shimí : réaction chimique</p> <p>Tálá pé KOBÓNGOLA, KOBÓNGOLANA, KOBÓNGWAMA, LIKOKANA NA SHIMÍ, EKWASYÓN NA SHIMÍ</p>	<p>Bobóngolani na shimí : réaction chimique</p> <p>Voir aussi KOBÓNGOLA, KOBÓNGOLANA, KOBÓNGWAMA, LIKOKANA NA SHIMÍ, EKWASYÓN NA SHIMÍ</p>
<p>Emela (bimela) : e-mel-a / solvant.</p> <p><i>Tálá pé</i> SOLVANT, SOLUTÉ, EMELAMI, SOLUTION, KOSANGANISA, KOSANGANA, KOSANGISA</p>	<p>Emela (bimela) : e-mel-a / solvant.</p> <p>Voir aussi SOLVANT, SOLUTÉ, SOLUTION, KOSANGANISA, KOSANGANA, KOSANGISA</p>

Le dictionnaire contient aussi des termes de la langue générale (verbes ou substantifs) qui sont susceptibles d'être utilisés par les enseignants et les élèves dans la reformulation. Les articles relatifs à ces termes comportent des champs supplémentaires. L'énoncé est fait en lingála avec des termes de spécialité en français. Il s'agit des champs suivants :

- 1) Le premier champ est l'entrée elle-même (avec éventuellement sa forme plurielle) ;
- 2) Le deuxième champ correspond à la structure morphologique ;
- 3) Le champ *na français*, correspondant à l'équivalent en français ;
- 4) Le champ *ezalí-níni* correspond à la définition (éventuellement dérivationnelle) de l'entrée. Dans ce champ, deux sous-champs sont prévus : *na ndéngé ya chi-*

- mie* correspond à la définition chimique du terme et *na ndéngé ya bato nyónso* qui correspond à une définition dans le langage général ;
- 5) Le champ *ndakisa* est réservé aux exemples de chimie et/ou de contextualisation ;
 - 6) Le dernier champ *tálá pé* correspond aux renvois permettant à l'utilisateur d'approfondir le sujet ou d'avoir une vue plus globale.

Nous illustrons ce type d'article par quelques termes issus du radical *-sang-*. En chimie, plusieurs concepts relatifs à la notion de *mélange*, de *mise en commun* ou de *contact* interviennent dans la description des processus et des phénomènes. L'enseignant ou l'élève peut être amené à parler d'un de ces concepts. Dans le langage général, l'élève utilisera plus spontanément un verbe du radical *-sang-*, qui évoque l'idée de *mettre ensemble*. Les verbes *kosangisa* (mettre ensemble, mélanger) et *ko-sangana* (se mélanger) sont couramment utilisés dans le langage général. Si, par exemple, l'élève veut reformuler la notion de *homogénéiser un mélange*, il pourra éventuellement utiliser l'un de ces deux verbes. En vérifiant dans le dictionnaire, il verra que les définitions de ces deux verbes ne correspondent pas à la notion qu'il veut exprimer. Le renvoi lui permettra, par exemple, de consulter aussi le terme *kosangani-sa*, qui est un terme moins usité par des locuteurs du lingála, mais qui est plus précis pour désigner le concept d'*homogénéisation*. Les renvois permettent à l'utilisateur de trouver le terme correspondant au concept.

<p>Kosangana : Ko-sang-an-a / <i>se mélanger</i></p> <p>Na ndéngé ya shimí : <i>kosangana</i> ezalí tango basoluté mibalé tó ebelé etíámí esíká mókó pé ekomí komónana káka néti elóko móko. Esálamaka tango batíé yangó na káti ya <i>solvant</i>. Basoluté esanganí ná <i>solvant</i> pó na kosála <i>solution</i> tó <i>lisangana</i>.</p> <p>Na ndéngé ya bato nyónso, <i>kosangana</i> ezalí tango bilóko ezalí esíká mókó pé ekomí komónana káka néti elóko móko. Bilóko yangó esanganí.</p> <p>Ndakisa : na mái ya lóbo, sukáli ná mái emónanaka káka néti elóko móko. Tokoloba sukáli esanganí ná mái pó na kosála mái ya lóbo.</p> <p>Tálá pé MÉLANGE HOMOGÈNE, KOSANGANISA, KOSANGISA, KOBALOLA, KOBALUSA, KOKANGANA, KOKANGISA, KOBÓNGOLANA, KOBÓNGOLISA, KOBÓNGOLANISA, KOBÓNGWANA, KOBÓNGWANISA.</p>	<p>Kosangana : Ko-sang-an-a / <i>se mélanger</i></p> <p>En chimie : <i>kosangana</i> : quand deux ou plusieurs solutés sont mis ensemble dans un solvant et le tout ne paraît plus que comme un seul corps. Les solutés se mélangent au solvant pour former une solution.</p> <p>De manière générale, quand des choses qui sont ensemble ne paraissent plus que comme une seule chose. Elles se sont mélangées.</p> <p>Exemple : dans l'eau sucrée, le sucre et l'eau paraissent comme formant un seul corps. On dit que l'eau et le sucre se sont mélangés. L'eau et sucre se mélangent pour former de l'eau sucrée.</p> <p>Voir aussi MÉLANGE HOMOGÈNE, KOSANGANISA, KOSANGISA, KOBALOLA, KOBALUSA, KOKANGANA, KOKANGISA, KOBÓNGOLANA, KOBÓNGOLISA, KOBÓNGOLANISA, KOBÓNGWANA, KOBÓNGWANISA.</p>
--	---

Kosangisa : Ko-sang-is-a / *mélanger*

Na ndéngé ya shimí : *kosangisa* ezalí tángo otíé *bacorps chimique* (*banzóto na shimí*) míbalé tó ebelé esíká mókó. *Bacorps* yangó ekokí komónana néti elóko mókó (*mélange homogène*) tó pé elóko na elóko ekokí komónana na ndéngé na yangó (*mélange hétérogène*).

Na ndéngé ya bato nyónso, *kosangisa* ezalí kotía bilóko ékóma esíká mókó.

Ndakisa : sókí batíé sukáli na kópo. Babakísí míliki ya pusyér. Babalúsí yangó ná lútu. Elingí koloba, basangísí yangó.

Tálá pé SANGÍSA, MÉLANGE HÉTÉROGÈNE, MÉLANGE HOMOGÈNE, KOSANGANA, KOSANGANISA, KOBALOLA, KOBALUSA, KOKANGANA, KOKANGISA, KOBÓNGOLANA, KOBÓNGOLISA, KOBÓNGOLANISA, KOBÓNGWANA, KOBÓNGWANISA.

Kosangisa : Ko-sang-is-a / *mélanger*

En chimie : *kosangisa* ou *mélanger* : quand on met deux ou plusieurs corps chimiques ensemble. Ces corps mélangés peuvent paraître comme un seul corps (*mélange homogène*) ou chaque corps peut apparaître distinctement (*mélange hétérogène*).

De manière générale, *kosangisa* ou *mélanger* : mettre les choses ensemble.

Exemple : on met du sucre dans un gobelet et on y ajoute du lait en poudre. Ensuite, à l'aide d'une cuillère, on mélange.

Voir aussi SANGÍSA, MÉLANGE HÉTÉROGÈNE, MÉLANGE HOMOGÈNE, KOSANGANA, KOSA-NGANISA, KOBALOLA, KOBALUSA, KOKANGANA, KOKANGISA, KOBÓNGOLANA, KOBÓNGOLISA, KOBÓNGOLANISA, KOBÓNGWANA, KOBÓNGWANISA.

Kosanganisa : ko-sang-an-is-a / *homogénéiser* /

kosanganisa tó *kohomogénéiser* ekesení ná *kosangana*. Ekesení pé ná *kosangisa*.

Na ndéngé ya shimí : *kosanganisa* tó *kohomogénéiser* ezalí kosála ke bacorps chimique (banzóto na shimí), mibalé tó leká, ésangana yangó na yangó pé ékela *sangisa esangáná* tó *mélange homogène*.

Na ndéngé ya bato nyónso : Kosála ke bilóko ésangana yangó na yangó tíí ékoma néti elóko móko.

Ndakisa : 1. sókí otíé pilipíli ná múngwa na eboka. Wáná osangísí pilipíli ná múngwa (*kosangisa*). Sikóyo tángo otútí yangó pé esangání ekómí káka potopóto mókó (*kosangana*).

Yó moto osálí pilipíli ná múngwa ésangana. Wáná osangánísí yangó (*kosanganisa*).

2. Sókí osangísí mafúta na súde. Obalólí yangó tíí ebimísí savón. Okomóná bisíká mosúsu esálí bambumbuma, bisíká mosúsu potopóto. Okosanganisa yangó tíí bisíká nyónso ékóma potopóto ya ndéngé mókó.

Tálá pé KOSANGANA, KOSANGISA, ESANGANISI, LISANGÁ, LISANGANI.

Kosanganisa : ko-sang-an-is-a / *homogénéiser* /

Homogénéiser ou *kosanganisa* : différent de mélanger (*kosangisa*) ou se mélanger (*kosangana*).

En chimie : *kosanganisa* ou *homogénéiser* : amener deux ou plusieurs corps chimiques à se mélanger pour former un mélange homogène.

En général : Faire que deux ou plusieurs objets se mélangent de façon à ne paraître que comme un seul objet.

Exemple : si tu mets du piment et du sel dans un mortier, tu les as mis ensemble. Tu as mélangé du piment et du sel. *Osangísí* du piment et du sel (*mélanger*).

Ensuite, quand tu piles, le tout se mélange et ne forme plus qu'une seule pâte. Le piment et du sel se sont mélangés (*se mélanger*).

C'est toi qui as fait qu'ils se mélangent, tu les as homogénéisés, *osangánísí yangó*.

2. Tu mélanges de l'huile avec de la soude caustique. Tu malaxes jusqu'à obtenir du savon. Tu verras que par endroits il y aura des morceaux durs et par endroits une pâte. Tu vas homogénéiser ton produit jusqu'à avoir une pâte homogène.

Voir aussi KOSANGANA, KOSANGISA, ESANGANISI, LISANGÁ, LISANGANI.

11.8. CONCLUSION

Dans ce chapitre j'ai décrit mon travail de conception et de rédaction d'un véritable outil pédagogique à l'intention des élèves de la troisième secondaire scientifique : il s'agit du dictionnaire de chimie lingála-français. Ce dictionnaire respecte deux préalables lexicographiques, qui consistent à caractériser l'utilisateur et à déterminer les objectifs du dictionnaire.

Sur le plan théorique et méthodologique, cette étude a abordé l'approche terminologique dans la confection d'un dictionnaire bilingue langue documentée - langue faiblement documentée. Cette approche consiste à produire du savoir directement dans la langue cible (faiblement documentée) et à le classer ensuite en rapport avec les termes de spécialité extraits de la langue source (documentée). Cette approche est différente de l'approche traductologique, qui consiste à extraire les termes, les définitions et les exemples du corpus disponible en langue source et à procéder ensuite à la traduction vers la langue cible. Si l'approche terminologique a l'avantage de régler la question de l'usage du terme créé dans la syntaxe de la langue cible, elle nécessite néanmoins que le lexicographe soit aussi expert du domaine ou que le lexicographe travaille avec un expert, qui, lui, va effectivement produire du savoir dans la langue cible.

Cette étude a contribué à montrer que la terminologie et la lexicographie répondent, mieux que la linguistique du type saussurien (la description de la langue), aux demandes actuelles des locuteurs des langues africaines, afin que ces langues puissent être utilisées comme langues d'enseignement.

Enfin, certains gouvernements (France, Belgique, Afrique du Sud, etc.) disposent de services de terminologie pour la standardisation des propositions (Gaudin 2002, Depecker 2009, Taljard 2011, Pansalb 2012). Un organe institutionnel de ce type n'a pas encore été mis en place au Congo, ni dans plusieurs pays d'Afrique. Étant donné que les langues nationales congolaises ne sont pas des langues officielles, le gouvernement congolais n'a pas encore intégré cette dimension dans sa politique linguistique, qui, par ailleurs, n'est pas encore clairement établie et active. La création terminologique reste encore une activité des chercheurs indépendants. Tel est le cadre dans lequel se situent ces travaux de terminologie en lingála. Il serait souhaitable dans l'avenir que des équipes de recherche soient constituées dans ce sens dans les institutions de recherche universitaires du Congo.

CHAPITRE 12

LA DIFFUSION DES SUPPORTS DIDACTIQUES DE CHIMIE EN LINGÁLA DANS LES ÉCOLES DE KINSHASA

12.1. INTRODUCTION

Le processus de création terminologique décrit jusqu'ici n'est pas le fait de la production langagière naturelle des locuteurs : il ne sera donc pas intégré de manière inconsciente, mais consciente. Ceci nécessite la mise en place de stratégies pour son implantation : par conséquent, comme je l'expliquerai de suite, j'ai soumis ces termes à l'approbation des professionnels locuteurs, en l'occurrence, les professeurs de chimie de la ville de Kinshasa.

Dans ce chapitre, je vais analyser les différentes réactions des utilisateurs et leurs avis par rapport à la présence du lingála dans un document scolaire. Ce chapitre démontre l'importance de la détermination préalable du cadre sociolinguistique dans une tentative de proposition terminologique. L'étude sociolinguistique auprès des enseignants de chimie a montré qu'ils sont, tout comme les élèves, disposés à utiliser du lingála dans l'enseignement. Par contre, à cause des attitudes positives face au français, un texte scolaire doit obligatoirement contenir un texte en français pour parer aux réticences liées à la présence du lingála. Toutefois, si cela est vrai dans le circuit scolaire classique, cela n'est plus exigé dans le circuit non-formel de formation.

12.2. L'ATTITUDE DES DIRECTEURS DES ÉCOLES

Six enquêteurs sont allés présenter le tableau périodique comme un produit commercial (Sene Mongaba 2009) dans 102 écoles secondaires de Kinshasa. L'enquête de terrain s'est déroulée du 5 septembre 2009 au 30 octobre 2012. L'objectif était d'observer si la présence du lingála dans le tableau périodique pouvait s'avérer un obstacle envers son acceptation en tant que texte scolaire.

12.1.1. LE PRINCIPE D'OBSERVATION

Les enquêteurs envoyés dans les écoles n'étaient ni des chimistes, ni des professionnels de l'éducation. Leur rôle se limitait à proposer le tableau périodique aux responsables de l'école comme fournitures scolaires pour les élèves. Nul compte n'a

été tenu des chiffres de vente, car cela ne rentrait pas parmi les objectifs de la recherche. Nous n'avons pas demandé aux enquêteurs d'adresser de questions aux responsables des écoles. Les six enquêteurs ont procédé simplement par observation, puisque nous voulions éviter d'en influencer ou de diriger les réponses.

Il leur a été demandé d'observer attentivement les réactions des destinataires et se focaliser sur les cinq points suivants dans leur observation, en communiquant ensuite les données :

- (a) Qui t'a reçu à l'école ?
- (b) Étaient-ils surpris de voir du lingála dans un tableau périodique ?
- (c) Ont-ils pris le tableau ou pas ?
- (d) En cas de refus, pourquoi ont-ils refusé ?
- (e) S'ils acceptaient, quelle a été la motivation donnée ?

12.1.2. LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Quand l'enquêteur rentrait, nous lui posions des questions et notions ses réponses :

- (a) Qui t'a reçu à l'école ? (*Náni ayambákí yó na ekól ?*)

Pour comprendre pleinement les réponses à cette et aux autres questions, il importe de souligner que l'organisation des écoles n'est pas uniforme. Généralement, quand l'enquêteur se rendait dans une école, il s'adressait à l'accueil, d'où il était redirigé chez le directeur ou chez l'enseignant de chimie. Sur les 102 écoles visitées, dans 81 écoles l'enquêteur a été envoyé chez le directeur et dans 21 écoles directement chez l'enseignant de chimie.

- (b) Étaient-ils surpris de voir du lingála dans un tableau périodique (*Akámwákí tángo amónákí Lingála na tableau périodique ?*)

Dans les 102 écoles, les directeurs et les enseignants étaient toujours surpris de voir du lingála dans un tableau périodique. Seuls les enseignants qui avaient participé à la conférence du novembre 2008 ne l'étaient pas, puisqu'ils étaient déjà au courant de son existence.

- (c) Ont-ils pris le tableau ou pas ? (*Bazwí tableau périodique tó bazwí té ?*)

Des 81 écoles où l'enquêteur a été reçu par le directeur, 15 ont refusé le tableau périodique.

- (d) En cas de refus, pourquoi ont-ils refusé ? (*Babóyí pó na níni ?*)

Des 15 écoles où le tableau périodique a été refusé, pour 6 écoles la raison du refus était la présence du lingála. Les directeurs ont souligné que leurs écoles se trouvaient dans des quartiers où les parents d'élèves n'accepteraient pas de voir leurs enfants avec un texte scolaire en lingála. Il s'agissait d'écoles situées dans des quartiers aisés, qui prisait leur réputation. Deux autres écoles ont refusé le tableau parce que

les directeurs n'avaient pas l'habitude de vendre des produits aux élèves ; quatre autres ne considéraient pas le tableau en conformité avec les programmes nationaux, tandis que dans les trois restantes les élèves en avaient déjà acheté un.

(e) S'ils acceptaient, quelle a été la motivation donnée ? (*Baóyo bandimákí bazalákí koloba níni ?*)

Presque tous ceux qui ont accepté le tableau proposé ont tout d'abord indiqué qu'ils avaient apprécié sa présentation et son actualité (116 éléments au lieu de 109). Même dans les écoles qui ont refusé le tableau périodique à cause du lingála, il a été remarqué qu'il s'agissait d'une bonne innovation. Tous ces résultats sont résumés dans le **Tableau 12.1**.

Tableau 12.1. L'accueil du tableau périodique dans les 102 écoles secondaires de Kinshasa

Écoles	Total	%
Écoles où l'enquêteur a été reçu par un enseignant de chimie		
Nombre d'écoles qui ont accepté	21	100%
Nombre d'écoles qui ont refusé	0	0%
Total	21	100%
Écoles où l'enquêteur a été reçu par le directeur		
Nombre d'écoles qui ont accepté	66	81%
Nombre d'écoles qui ont refusé	15	19%
Total	81	100%
Nombre d'écoles qui ont accepté	87	85%
Nombre d'écoles qui ont refusé	15	15%
Total des écoles	102	100%

Nous estimons que ces résultats sont très parlants et révélateurs face à la thèse bien établie, qui est au fait de caractère idéologique, selon laquelle les langues africaines seraient incapables de véhiculer la communication scientifique et technique.

12.3. L'ATTITUDE DES ENSEIGNANTS DE CHIMIE ET DES ÉLÈVES

Le 28 août 2010, quelque peu avant la rentrée scolaire 2010-2011, nous avons rencontré 42 enseignants de chimie du secondaire au sein d'une conférence et nous avons recueilli leurs opinions au sujet du tableau périodique proposé. J'ai de nouveau rencontré les 51 enseignants le 01 septembre 2012 par rapport à la nouvelle édition du tableau périodique. Notre but était d'une part de recueillir leurs avis par rapport au texte et d'autre part observer les réactions des enseignants et de leurs élèves face au tableau périodique bilingue que nous propositions.

Puisque l'emploi du lingála est officiellement interdit dans nombreuses écoles, nous n'avons pas directement recueilli l'opinion des élèves, car cela aurait signifié violer les règles des écoles. Nous avons donc analysé les observations des enseignants qui avaient ici servi d'enquêteurs pour le projet de recherche.

12.3.1. LA CONFÉRENCE

A la conférence, notre méthode a été de soumettre les enseignants à un questionnaire et recueillir leurs réponses. Nous avons introduit le débat par deux questions :

(a) Quelle a été votre réaction face à un tableau périodique en lingála ? (*Tángo omónákí tableau périodique na Lingála, ozwélákí yangó ndéngé níni ?*) Nous laissons donc parler l'enseignant.

(b) Si l'enseignant ne mentionnait pas spontanément la réaction des élèves, nous poursuivions : et les élèves ? (*Ebóngó bána ya classe ?*)

Ces questions ouvertes visaient à obtenir un argumentaire élaboré de la part des enseignants, en vue de permettre une description de la situation sociolinguistique et didactique. La conférence a été enregistrée et ensuite transcrite pour analyse.

12.3.2. RÉSULTATS

Les résultats obtenus se sont révélés très concluants : les élèves étaient disposés à apprendre en lingála facile. Certains d'entre eux ont même remarqué que, quand ils lisaient les noms des éléments chimiques en lingála, ils avaient réalisé pour la première fois que les atomes existent, qu'ils ne sont pas des objets inventés. Jamais, pendant tout notre travail préparatoire, n'avons-nous imaginé une telle remarque. Cette remarque d'élève démontre que l'enseignement en langue maternelle est crucial pour l'appropriation des savoirs. La chimie est une nouvelle matière pour les élèves qui commencent la troisième année du secondaire, et elle est enseignée en français. Si les élèves ont une faible maîtrise du français, ils peuvent même arriver à croire que le monde de l'infiniment petit est une fiction et non pas une réalité de la science.

Pourquoi attendre si longtemps avant de nous fournir un tableau périodique en lingála facile ? Cette question, posée par la plupart des élèves de 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} année alimente notre persuasion que les élèves rencontrent des problèmes quand ils doivent apprendre des contenus académiques dans une langue étrangère. D'autre côté, le fait d'avoir vu un texte scolaire en lingála a également rehaussé le prestige de leur propre langue à leurs yeux. Ils pouvaient enfin parler de chimie en lingála sans se sentir mal à l'aise ou gênés. Malheureusement, ces cours sont encore enseignés en français.

12.4. ANALYSE

Contrairement à nos attentes, le tableau périodique a été accepté plus en rapport avec son contenu et présentation qu'avec les langues utilisées. En effet, la plupart des écoles l'a accepté pour cette raison. La présence du lingála a été très appréciée en tant que novatrice, mais ceci n'en a pas vraiment favorisé la diffusion. Toutefois, les directeurs des écoles et les enseignants saluaient le recours au lingála dans le tableau périodique comme une initiative qui pouvait améliorer la compréhension chez les élèves de chimie. Les écoles où il a été refusé étaient soucieuses de garder leur réputation auprès des parents, qui sont généralement assez contraires à l'emploi du lingála comme langue d'enseignement.

Pendant la conférence, mes interlocuteurs ont relevé le fait que les enseignants n'avaient pas une maîtrise adéquate du lingála, puisqu'en général ils n'étudient/apprennent pas le lingála à l'école, mais, tout comme leurs élèves, ils l'apprennent dans les rues de Kinshasa. Les enseignants ont exprimé la difficulté qu'ils auraient à traduire leurs cours en lingála. Grâce au tableau périodique lingála-français, les enseignants ont découvert au même temps que leurs élèves la nomenclature de la chimie en lingála. Jusque-là, ils ne la connaissaient donc pas non plus. Certains enseignants ont avoué qu'ils avaient du mal à répondre aux questions des élèves au sujet de la nomenclature en lingála. Ceci montre que, bien que l'enseignement en lingála puisse être efficace en termes pédagogiques, ils restent encore beaucoup de changements à apporter aux programmes, notamment pour renforcer la maîtrise du lingála par les enseignants.

12.5. CONCLUSION

Ce travail a montré l'importance de tenir compte des réalités sociolinguistiques (Diki-Kidiri 2008 : 113) dans la récolte des données et la diffusion des termes proposés auprès des utilisateurs finaux. La diffusion de nos résultats est facilitée par la pratique existant dans le système scolaire de Kinshasa d'utiliser le lingála pour expliquer la chimie aux élèves. Au-delà de l'aspect sociolinguistique, nous avons aussi tenté d'identifier une approche terminologique dans les réponses des enseignants. Cette approche reste encore à explorer davantage, puisque les enseignants étaient plus intéressés à chercher des pistes didactiques qu'à créer des termes. Néanmoins, ils appréciaient l'effort de développement terminologique et, lorsqu'ils n'étaient pas satisfaits d'une solution, ils ne manquaient jamais de soulever la question. Le fait qu'actuellement les enseignants utilisent le lingála pour expliquer la chimie et que le travail de terminologie est loin d'être achevé nous pousse à affirmer que la création

terminologique dans la langue est importante, mais qu'il ne s'agit pas d'une préalable pour l'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement.

Le volume de termes de chimie créés en lingála nous a permis de commencer à produire des documents en lingála pour l'enseignement de la chimie en RDC, démontrant qu'il est possible de renforcer les capacités des langues africaines dans le domaine de la terminologie scientifique. Cela prouve également que la terminologie joue un rôle déterminant dans la consolidation d'attitudes positives à l'égard de l'utilisation des langues africaines dans le système scolaire. Les résultats obtenus plaident fortement pour la poursuite de ce travail de création terminologique, non seulement dans l'enseignement de la chimie et en lingála, mais aussi pour d'autres disciplines et en d'autres langues africaines.

Nous sommes convaincus qu'en appliquant la méthodologie développée dans ce travail les décideurs politiques et les auteurs de manuels scolaires peuvent s'impliquer de manière fructueuse dans l'amélioration des mécanismes d'appropriation du savoir chez les étudiants en Afrique.

PARTIE 5

CONCLUSION GÉNÉRALE

1. INTRODUCTION

Ce travail a été réalisé dans le contexte du *language empowerment* ou renforcement des capacités d'une langue, afin de permettre à ses locuteurs de l'utiliser, de façon efficiente, comme langue d'enseignement et véhicule de sciences. Il peut être considéré comme interdisciplinaire, puisqu'il intègre la linguistique, la lexicographie, la terminologie et la didactique. Dans les pages qui vont suivre, je vais essayer de ressortir les différentes contributions apportées par ce travail dans ces domaines. Ensuite, j'essaierai de présenter quelques perspectives, d'une part en termes d'action à mener et d'autre part en termes de champ de recherche.

2. LA CONTRIBUTION SUR LE PLAN SOCIOLINGUISTIQUE

Sur le plan sociolinguistique, je décris dans les détails la variété dite *lingála ya Kinshasa*, essentiellement ses registres appelé *lingála ya sóló (LS)* et *lingála facile (LF)*. J'ai montré la différence qu'il y a lieu d'établir entre le *lingála ya sóló* et la variété décrite dans la littérature comme étant *lingála courant (LC)*. Le terme *lingála ya sóló* est la manière dont la majorité de mes enquêtés nomment le registre élaboré du *lingála ya Kinshasa*. Cette appellation et cette description peuvent être de ce fait considérées comme un des premiers résultats importants de ce travail. En effet, plusieurs études ont déjà décrit le *lingála* sans définir ni établir ce registre comme étant le registre de l'écrit du *lingála ya Kinshasa*. J'ai ensuite décrit le continuum utilisé à Kinshasa, qui va du *lingála ya sóló* jusqu'au français, en balayant le spectre continu de ce qui est appelé *lingála facile*, c'est-à-dire la version parlée par les locuteurs kinois. La proportion des mots français va du simple usage des emprunts (qui représentent près de 25% de la production langagière d'un locuteur faiblement instruit ou d'un locuteur qui essaie de tenir un discours correct, c'est-à-dire en *lingála ya sóló*) à l'alternance/mélange codique *lingála-français* (qui représentent plus de 50% de la production langagière atteint par des locuteurs instruits ou lorsqu'il s'agit d'un discours de spécialité ou pour d'autres raisons d'interaction conversationnelle).

Ce travail confirme les études antérieures qui décrivent la situation sociolinguistique de la ville de Kinshasa comme étant diglossique, voire polyglossique. Le français est considéré comme la langue dite «haute», alors que le *lingála* occupe la place de la langue dite «basse». La contribution de ce travail à ce niveau concerne le fait de décrire la situation diglossique dans les salles de classe de Kinshasa où le français est utilisé comme la langue de l'écrit, alors que le *lingála* est considéré comme la langue des explications orales de ces notes.

Sur le plan socioterminologique, je montre l'intérêt de mieux connaître au préalable, avant de commencer le travail de création terminologique et sa diffusion, les

attitudes et les représentations des utilisateurs de ces termes que l'on s'apprête à générer. Il s'agit de la détermination du cadre sociolinguistique, comme préconisé par Diki Kidiri (2008 : 113). Les enseignants de chimie ont accepté nos travaux, puisque eux-mêmes utilisent déjà cette langue dans les salles de classe pour réexpliquer leurs enseignements aux élèves. Les enquêtes préliminaires ont permis également de se rendre compte que les enseignants étaient intéressés par l'approche didactique plutôt que par la question linguistique. Cette connaissance a contribué à améliorer la stratégie de collecte des données et les questions lors de mes interviews. Les questions didactiques ont été privilégiées aux questions sociolinguistiques et les données linguistiques ont été analysées à travers leur production langagière.

En revanche, les résultats de nos enquêtes démontrent que le travail de création terminologique est important d'abord pour des raisons représentationnelles, avant de l'être pour des raisons d'usage. En effet, les supports didactiques de chimie (leçon, tableau périodique, manuels) en lingála servent d'abord de motivation en classe. Lorsque les enseignants constatent un désintérêt des élèves, ils basculent en lingála et captent ainsi leur intérêt. Plusieurs élèves ont déclaré à leurs enseignants : *pourquoi avoir attendu si longtemps pour nous vendre des tableaux périodiques en lingála facile ?*

Ce travail de production de supports didactiques en lingála a permis à plusieurs enseignants et élèves d'adopter une attitude positive vis-à-vis du lingála, leur propre langue. Plusieurs enseignants, non seulement en chimie mais dans les différentes matières, ont déclaré que le fait d'avoir vu des manuels de chimie, de couture ou de gestion des entreprises les a convaincus que nos langues étaient en mesure de véhiculer les sciences et les technologies. Ils se rendent donc compte qu'il ne s'agit donc pas d'une utopie mais d'une entreprise réalisable.

3. LA CONTRIBUTION SUR LE PLAN DE L'ORTHOGRAPHE

L'orthographe que j'ai adoptée pour rédiger ce travail constitue, en soi, ma proposition d'orthographe du *lingála ya Kinshasa*. Elle est une mise à jour des recommandations du premier séminaire des linguistes congolais de 1974 qui consiste en une synthèse de différentes orthographes utilisées par des locuteurs actuellement.

4. LA CONTRIBUTION SUR LE PLAN DE LA SYNTAXE

À l'heure actuelle, très peu de travaux ont décrit la syntaxe du lingála et, dans ces travaux, souvent, l'approche fonctionnelle a été privilégiée. Ce travail est le premier travail qui va en profondeur dans l'approche structurale en lingála en décrivant la grammaire syntagmatique, les arborescences, les structures du syntagme nominal, les structures du syntagme verbal, l'identification des compléments du verbe

et de la phrase. Il permet de comprendre les éventuelles ambiguïtés structurales qui peuvent surgir dans la phrase en lingála. Grâce à l'analyse des stratégies utilisées par des locuteurs, ce travail apporte une solution par rapport à la désambiguïsation d'un discours élaboré en lingála.

Ce travail est une contribution dans la compréhension de l'emploi du mécanisme de dérivation dans le langage naturel et dans un discours élaboré. En effet, l'analyse minutieuse de chaque structure a révélé aussi bien ses ressources que ses limites sémantiques et syntaxiques. La compréhension du contenu sémantique du radical verbal et la compréhension de la transitivité de verbes à une dérivation permet de prévoir les ambiguïtés structurales qui peuvent être observées pour les dérivations consécutives. L'analyse structurale permet de se rendre compte de la limite de la récursivité de la structure connectivale et dérivationnelle du lingála dans la production d'un discours élaboré. Pour un discours clair, les locuteurs se limitent à n'utiliser que deux compléments directs, quelles que soient les potentialités du verbe dérivé généré.

En plus, ces résultats sont importants surtout pour traduire des textes du français ou de l'anglais vers le lingála et inversement : le traducteur doit garder à l'esprit que certaines constructions morphologiques du lingála ne peuvent donner d'équivalents en français ou en anglais que par paraphrases ou changement de catégorie grammaticale, tout comme certaines constructions en français ou en anglais ne peuvent être traduites en lingála que par paraphrases ou changement de catégorie grammaticale.

5. LA CONTRIBUTION SUR LE PLAN DE LA LEXICOLOGIE ET DE LA LEXICOGRAPHIE

Les études concernant la sémantique des langues bantu montrent la difficulté à établir une généralisation des sens en se basant seulement sur les préfixes nominaux ou seulement sur les finales. Pour résoudre ce problème, cette étude circonscrit le champ sémantique (préfixe nominal-radical verbal-suffixe dérivationnel-finale). Ndinga Oba (1971) a répertorié les différentes structures lexicologiques du lingála. Dzokanga (1979) et Edema (2008) se sont limités à des descriptions générales des classes de noms en ce qui concerne la compréhension de la relation entre la morphologie et la sémantique. Je suis allé plus loin dans cette description, en systématisant cette relation avec toutes les combinaisons attestées en lingála, dans le but de générer des néologismes utiles à une langue de spécialité et un langage élaboré. En plus, j'ai composé des définitions dérivationnelles pour chaque structure permettant ainsi d'aborder la terminologie, la lexicologie et la lexicographie du lingála avec une méthodologie scientifique. En effet, j'ai mis au point un générateur des noms déverbatifs qui consiste en un tableau Word où, d'une part, les différentes constructions attestées en lingála sont rangées avec la chaîne -RAD- à la place du radical verbal et, dans une colonne sé-

parée, apparaît une définition dérivationnelle qui donne une définition sommaire du terme généré. Il suffira donc de remplacer -RAD- par le radical de son choix. Ce tableau générera alors tous les verbes dérivés et les noms déverbatifs possibles et des définitions sommaires qui aideront à faire le choix du terme correspondant le mieux à la description du concept que l'on veut nommer. Il s'agit d'un outil lexicologique efficace qui servira d'aide-mémoire au terminologue, au lexicographe, au traducteur ou aux auteurs de manuels scolaires.

Cette étude ressort clairement la manière dont le lingála utilise sa morphologie et le sémantisme de la combinaison de ses affixes dans le cadre d'un radical verbal. Cela permet une prédiction sémantique systématisée des termes qui vont être générés.

6. LA CONTRIBUTION SUR LE PLAN DE LA TERMINOLOGIE

Ce travail expose les différents travaux des chercheurs congolais concernant la production du savoir chimique en lingála. Il s'agit des travaux de Diambu (2001), de Mukinayi (2011a ; 2011b) et du mien propre. En utilisant la dérivation, la composition, la composition savante, ainsi que l'adaptation morphophonologique, l'on a pu ainsi générer des centaines de termes de chimie et produits des supports didactiques.

Ce travail démontre la méthodologie à adopter pour continuer un travail de terminologie. J'ai étudié, en lingála, comment créer des termes en lingála. Je veux donc dire que j'ai conçu, pensé, réalisé et rédigé l'ensemble de cette recherche en lingála. J'ai procédé en recherchant la manière d'expliquer un concept en lingála en lieu et place de chercher comment le nommer dans cette langue. J'ai donc évité de traduire de manière systématique des termes de spécialité du français au lingála. J'ai directement produit l'explication ou la définition en lingála en partant du *lingála facile*, où les termes de spécialité sont produits en français, en cheminant vers le *lingála ya sóló*. L'aboutissement au terme de spécialité en lingála est rendu possible par la production langagière en tant que locuteur et l'utilisation des résultats des descriptions linguistiques précitées, notamment le générateur de noms déverbatifs. Ces termes ont été systématiquement validés par des enseignants de chimie de la ville de Kinshasa.

À l'heure actuelle, peu d'études abordent la question de l'« *intellectualisation* » des langues africaines sous cet angle, c'est-à-dire les études conçues et rédigées dans la langue à renforcer. Cette étude contribue, à ce niveau, à renforcer la méthodologie en terminologie en tant que discipline scientifique.

Le fait de travailler dans la langue que l'on veut renforcer les capacités intègre du même coup la vision et la culture de la communauté scientifique pour laquelle on veut créer ces termes de spécialité. En matières scientifiques comme la chimie, il est difficile de décrire de manière explicite l'influence de la culture kinoise en ce qui con-

cerne, par exemple, *la réaction chimique*. Le contexte culturel évoqué par Diki Kidiri (2008) se retrouve donc en travaillant directement dans la langue à renforcer.

Dans une science comme la chimie, la communauté scientifique internationale utilise son propre langage et sa propre écriture. Travailler directement dans la langue du chercheur élimine plusieurs obstacles et permet d'observer directement les limites de termes créés. C'est un double travail que de commencer d'abord par produire la terminologie de chimie, par exemple en lingála, tout en travaillant en français et venir par la suite chercher à produire du savoir chimique en lingála. L'on se rend vite compte que parfois la syntaxe du lingála ne permet pas l'usage de la terminologie mise en place ou encore que le sémantisme généré dans la cohérence textuelle ne correspond plus à la réalité chimique que l'on est en train de décrire.

Les auteurs des savoirs scientifiques et techniques peuvent suivre cette procédure pour générer des termes scientifiques ou techniques. Les auteurs doivent donc être dans la logique de rédiger ces savoirs, comme une leçon, un article, un exposé ou un livre dans la langue à renforcer en ayant en vue comme lecteur les utilisateurs dans la communauté linguistique en question.

Cette approche ne doit pas être une option idéologique, mais pragmatique. En optant pour une attitude pragmatique, l'auteur pourrait alors continuer à utiliser un terme de français ou d'anglais par exemple, aussi longtemps qu'il n'a pas encore trouvé un terme adéquat dans sa langue. Au cours de sa rédaction ou lors des échanges avec d'autres utilisateurs, le terme adéquat finira par être généré. Le travail de création terminologique est un travail continu qui est ouvert à de perpétuelles améliorations. Par ailleurs, pour des textes destinés à la communauté scientifique internationale, le chercheur peut toujours produire des articles et des livres en anglais ou en français, tout en sachant clairement qu'il s'adresse à la communauté scientifique internationale et non aux étudiants et autres éventuels utilisateurs de sa propre communauté linguistique qui n'ont pas les compétences requises dans ces langues.

Ce travail a permis aussi de générer des dizaines de termes de linguistique. La génération des termes de linguistique est la conséquence du fait d'avoir choisi de réaliser et par le fait d'avoir rédigé ce travail en lingála. Ce résultat est donc la preuve que, dans le flot de production langagière, les locuteurs sont en mesure de doter leur langue d'une terminologie spécialisée conséquente.

Ce travail expose enfin la manière de faire connaître ces termes de spécialités auprès des utilisateurs locuteurs de la langue à renforcer. Sous cet angle, ce travail constitue aussi une percée dans la recherche-action sur la planification linguistique en Afrique. J'ai, en effet, réalisé et analysé un cas concret de diffusion de discours de spécialité (chimie) en lingála auprès des utilisateurs-locuteurs dans la ville de Kinshasa, à savoir les enseignants et les élèves des écoles secondaires de la ville de Kinshasa. Plusieurs études se limitent à proposer les différentes approches ou straté-

gies à adopter, sans pour autant les expérimenter sur terrain. La conséquence est que, souvent, les terminologies ainsi créées restent confinées dans des documents non accessibles aux destinataires de ces travaux. Je ne me suis donc pas limité à indiquer la voie à suivre pour diffuser cette terminologie, mais je me suis appliqué à réaliser ladite diffusion. En effet, j'ai produit un tableau périodique bilingue lingála-français, que l'éditeur a vendu auprès des écoles secondaires de Kinshasa et j'ai analysé les attitudes et les avis des responsables des écoles, de leurs professeurs de chimie et des élèves.

7. LA CONTRIBUTION SUR LE PLAN DE LA DIDACTIQUE

Le fait que, bien que des livres de chimie en lingála ne soient pas encore disponibles, les enseignants utilisent déjà cette langue pour enseigner, conforte l'idée que le manque de termes de spécialité dans une langue n'empêche pas de l'utiliser comme langue d'enseignement. Dans la recherche de voies et moyens pour améliorer l'acquisition des savoirs enseignés/appris, les enseignants usent donc de la langue L1 des élèves pour réexpliquer leurs leçons données dans une langue étrangère. La langue L1 est entendue ici comme étant la langue de communication utilisée dans le milieu où l'école est implantée. La langue scolaire est produite au fil du temps à partir de la langue de la cité, en systématisant progressivement le discours élaboré, adapté aux enseignements donnés et au type de citoyen que l'école est censée former. La langue élaborée de l'école sera donc générée en partant du langage produit par les pratiques scolaires et en systématisant les règles morphologiques, sémantiques, syntaxiques et phonologiques. Les capacités de la langue seront ainsi renforcées.

Je décris le travail de terrain des enseignants qui utilisent le lingála pour réexpliquer les matières scientifiques (la chimie) : il s'agit d'une description du cheminement de l'usage d'une langue de communication quotidienne vers le statut d'une langue d'enseignement. Les stratégies développées et les obstacles rencontrés par les enseignants dans cette entreprise sont décrits avec une approche à la fois épistémologique et motivationnelle. Cette étude a analysé la reformulation de certaines notions de base dans l'enseignement de la chimie et la cohérence entre la définition de ces concepts et leur énoncé en lingála. Il s'agit de : *réaction chimique*, *équation chimique*, *liaison chimique*, *soluté*, *solvant* et *solution*.

Le manque de manuels écrits en lingála rend difficile le travail des enseignants qui, eux, ont étudié la chimie en français. Ceci a pour conséquence que parfois leurs discours peuvent être approximatifs et créer des confusions chez les apprenants. Les enseignants ont exprimé, tout au long des entretiens qu'ils m'ont accordés, le souhait de disposer de manuels de chimie bilingues français-lingála. Cette situation de manque de manuels scolaires ne se limite pas au lingála et aux enseignants de chimie dans la ville de Kinshasa. Mes entretiens avec près de 53 chercheurs de différents pays afri-

cains ont montré que cette situation est similaire dans plusieurs langues d'Afrique et pour les autres matières scolaires.

J'ai montré aussi que les enseignants produisent un discours élaboré et plus univoque lorsqu'il s'agit d'illustrer les notions théoriques au moyen d'exemples concrets. Cette adéquation affirme donc l'importance d'une didactique de discipline adaptée à l'environnement de l'école. La production des savoirs (exposés, manuels scolaires) dans la langue en question constitue une réponse adaptée pour améliorer l'univocité des termes utilisés dans le discours élaboré des enseignants.

8. LES PERSPECTIVES D'AVENIR

Cette thèse est donc écrite à l'intention des chercheurs en linguistique, en terminologie, en lexicographie, en lexicologie ou en didactique, afin de leur permettre de disposer d'outils clairs pour étudier le déroulement de l'école en Afrique en ce qui concerne la question de la langue d'enseignement et les mécanismes de renforcement des capacités de ces langues, afin d'améliorer le taux d'appropriation des savoirs par les élèves dans les écoles africaines.

Ces écrits peuvent, en outre, permettre aux décideurs politiques de disposer d'un outil dans la prise de décisions concernant les langues d'enseignement, même si, plus de cinquante ans après les indépendances, bien d'études et d'expérimentations ont déjà démontré le bien fondé de cette approche.

À la fin d'un tel travail, il y a lieu de donner des perspectives et des avis sur la manière dont les recherches et les actions peuvent se dérouler par la suite.

J'ai décrit la morphosyntaxe et la morphosémantique des verbes dérivés et des noms déverbatifs en lingála. Ensuite j'ai exposé sa systématisation dans la création terminologique en lingála. J'ai illustré cette approche par le travail de création de termes de chimie en lingála. Évidemment, à l'heure actuelle, tous les termes de chimie n'ont pas été créés. Il reste donc un grand travail à abattre, aussi bien pour la chimie que pour les autres spécialités. Néanmoins, la procédure à suivre décrite dans cette étude permettra aux producteurs des savoirs de continuer ce travail de création terminologique. Chacun, dans sa spécialité, pourra utiliser les différents mécanismes de création de mots disponibles dans sa langue pour parvenir à réaliser cette tâche. La rédaction doit aussi se faire dans un registre et une syntaxe relativement aisés à être compris par les lecteurs visés.

Toutefois, ce travail ne pourra avoir des retombées satisfaisantes que si les responsables des écoles et les parents acceptent cette réalité : la langue de l'apprenant améliore l'appropriation des savoirs. Quand bien même les chercheurs pourront produire des savoirs en langues africaines, si les écoles continuent à bannir les langues africaines et inculquer aux apprenants la prétendue inculture de ces langues, la re-

cherche de la solution par rapport à l'appropriation des savoirs demeurera dans une impasse. Si les parents enlèvent leurs enfants des écoles où les enseignants utilisent les langues africaines locales pour les inscrire dans des écoles où ces langues sont bannies, les responsables des écoles tendront vers cette offre. Pourtant, après plus d'un siècle et demi de pratique, cette offre n'a pas résolu le problème d'appropriation des savoirs. Néanmoins, les parents ou les autorités des écoles ne changeront leur attitude vis-à-vis de ces langues que dans la mesure où les responsables des États africains et les instruits africains donneront dans la pratique, à ces langues, les statuts et les moyens pour être vues comme un médium d'ascenseur social.

Ce processus se fera donc par aller-retour.

Dans le sens aller, il s'agira d'une impulsion donnée par des intellectuels africains qui produiront des savoirs scientifiques dans les langues africaines. Ces savoirs seront mis à la disposition des enseignants et des élèves, ce qui amènera les parents à se convaincre du bien fondé de cette approche. Les autorités de l'État seront donc devant la demande populaire d'instituer ces langues dans des statuts de prestige.

En retour, l'État donnera des moyens conséquents pour améliorer l'enseignement en langues africaines et faire de la maîtrise de ces langues un médium d'ascenseur social, ce qui poussera les intellectuels africains à produire encore davantage de savoirs scientifiques en langues africaines.

Dans le sens aller, donc, cela demande aux auteurs de faire comme font les enseignants à l'heure actuelle : qu'ils commencent à écrire dans les langues africaines, sans attendre que l'État donne des moyens ou que les parents acceptent que leurs enfants apprennent en langues africaines. Un nombre croissant de locuteurs, preuves à l'appui, va se rendre compte que les textes écrits en langues africaines contribuent mieux à l'appropriation des savoirs par les apprenants. Quand ce groupe va atteindre une taille critique de pression, ils pourront alors influencer la position des décideurs politiques. Pour que cette production des savoirs puisse agir convenablement, il ne s'agira pas seulement de produire du support didactique à l'intention de l'école primaire, mais de produire des savoirs scientifiques à tous les niveaux de l'apprentissage, de l'école maternelle à l'école doctorale.

Cette étude a révélé que les élèves de Kinshasa qui sont concernés par notre étude, c'est-à-dire ceux qui parlent lingála dans leur vie quotidienne et qui ne sont ni dans écoles élitistes ni dans des écoles des milieux aisés, aimeraient sans aucun doute apprendre en *lingála ya Kinshasa*. Ceux qui n'ont pas apprécié d'apprendre en lingála sont les enfants de classe aisée, étant donné qu'ils parlent français à la maison. Cela confirme la théorie selon laquelle il est plus efficace et plus motivant d'enseigner dans la langue de communication de l'apprenant. En ce qui concerne les étudiants de l'enseignement supérieur, tous les 32 enseignants d'université que j'ai rencontrés ont avoué que plus de 90% des étudiants ont du mal à suivre les enseignements en fran-

çais. Un des enseignants m'a rapporté que les étudiants l'ont interrompu en plein cours pour lui signifier qu'ils ne comprenaient pas du tout ce qu'il disait et pour lui demander qu'il leur réexplique ces notions de «recherche opérationnelle» en lingála.

En ce qui concerne les enseignants, plus de 95% des interviewés ont dit que l'enseignement en lingála serait une bonne approche didactique dans la situation sociolinguistique actuelle de la ville de Kinshasa. Ils souhaitent que l'enseignement soit bilingue lingála-français. La situation actuelle les met dans une position d'insécurité linguistique et pédagogique, car d'un côté les élèves éprouvent des difficultés pour comprendre le discours en français et d'autre côté les responsables des écoles et les parents leur interdisent l'usage du lingála. Ils utilisent donc le lingála en ayant le sentiment de transgresser des principes pédagogiques, alors qu'ils sont, en réalité, en train d'appliquer des principes pédagogiques pour l'acquisition des savoirs.

Le dernier aspect que révèle cette étude, mais que plusieurs études ont démontré par le passé, concerne la compétence en langue africaine L1. Comment les enseignants peuvent-ils enseigner de façon efficiente en langue locale, si eux-mêmes ne connaissent pas de façon consciente les mécanismes morphologiques, sémantiques et syntaxiques de la langue en question ? Il ne suffit pas d'être un locuteur natif pour être en mesure de produire un discours élaboré dans une langue. Il faut donc que les enseignants apprennent, par exemple en ce qui concerne le lingála, sa morphologie, les mécanismes dérivationnels, compositionnels et flexionnels des mots en lingála. Ils doivent aussi apprendre les sémantismes et la syntaxe qui en découlent. Ceci les aidera à produire des leçons ou des textes scientifiques cohérents, précis, aisément compréhensibles par les apprenants. La transposition didactique des langues africaines pour les locuteurs natifs constitue donc un autre champ de recherche non encore suffisamment investi par des linguistes. Il ne s'agit pas de décrire ces mécanismes mais, d'une façon active, d'amorcer une transposition didactique de ces connaissances. Vu la situation actuelle des langues d'enseignement, il est difficile d'évacuer ce domaine de recherche du champ de recherche en linguistique pour l'Afrique.

En matière de traduction, un autre champ de recherche, en ces temps de développement de l'informatique, concerne la mise au point de bases de données langues africaines / langues occidentales pour alléger le travail des traducteurs, puisqu'il sera également nécessaire, dans les années à venir, de traduire massivement les savoirs scientifiques disponibles dans les langues occidentales vers les langues africaines. Le travail de la traduction diffère du travail des productions des savoirs en langues africaines, mais contribue aussi au renforcement des capacités des langues africaines.

Les résultats obtenus dans ce travail confortent l'idée qu'il faut continuer dans cette entreprise de création terminologique, d'écrire et d'enseigner dans les langues africaines. Il ne s'agit pas seulement de la chimie dans la ville de Kinshasa, mais de toutes les disciplines dans les différentes langues africaines. Si les décideurs politiques

et les auteurs des manuels scolaires adoptent la procédure proposée dans ce travail, ils contribueront à l'amélioration de l'acquisition et de l'appropriation par les apprenants des savoirs scientifiques et technologiques.

ANNEXES

ANNEXE 1.

LES QUESTIONNAIRES UTILISÉS

Questionnaire n°1

Le lingála dans l'enseignement

Nous menons un travail de thèse qui consiste à décrire le lingála utilisé en milieu scolaire. Ce questionnaire est destiné aux enseignants, dans le but de savoir s'ils utilisent le lingála en classe et en quelles circonstances. Il est anonyme, protégeant ainsi, si nécessaire, l'identité de l'enseignant intéressé. Notre intérêt se porte exclusivement sur la question de l'utilisation du lingála.

Tozalí kosála thèse ya doctorat epái wápi tozalí koluka kobimisa elongi ya lingála ndéngé esálelamaka na baécole. Mitúná óyo ezalí koluka koyéba sókí balakisi basálelaka lingála tó pé basálelaka yangó té. Sókí basálelaka yangó, ezalaka na tángo níni. Ezalí etúno ezángá kómbó. Kómbó na yó ekoyébana té. Kasi yanólá bísó na ndéngé ya sóló. Ekipé té, ézala osálelaka lingála, ézala osálelaka yangó té. Elóko tolingí koyéba káka yangó wáná.

Nom (kómbó) :

École :

Commune :

Diplôme :

Cours enseigné (s) :

Classe (s) enseignée (s) :

Né à :

Habite Kinshasa depuis :

1) *Est-ce que vous utilisez le lingála pendant que vous enseignez ?*

Eske osálelaka Lingála tángo otángisaka ?

2) *Dans quelle circonstance cela arrive-t-il ?*

Ekomaka ndéngé níni óloba na Lingála ?

3) *Si vous n'utilisez pas le lingála, pourquoi cela n'arrive-t-il pas ?*

Pó na níni osálelaka Lingála té ?

4) *L'école interdit-elle cette pratique ?*

Epékisámí koloba Lingála na école ?

- 5) *Quel est l'argument des responsables des écoles ? Qu'en pensez-vous ?*

Pó na níni bakonzi ya école bapekisaka koloba na Lingála ? Pó na yó, ozwaka yangó ndéngé níni ?

- 6) *Si vous utilisez le lingála, avec quelle fréquence le faites-vous dans une leçon, à quel moment de la leçon, quelle est la proportion lingála-français ?*

Sókí osálelaka Lingála, eyáka mbala bóní na cours mókó ? Na ér níni ya cours ? Lingála ná Français, níni osálelaka míngi ? Na ndelo níni ?

- 7) *Quel apport cela amène-t-il ? Les élèves comprennent-ils mieux ?*

Lingála ememaka níni na matéya na yó ? Bána basímbaka tína malámu ? Batúnaka mitúná míngi ? Bapésaka baréponse míngi ? tó té.

- 8) *Aimeriez-vous enseigner complètement en lingála ?*

Okolinga kotángisa na Lingála bandá ebandeli tíí na súka ?

- 9) *Comment faites-vous pour la terminologie scientifique en lingála ?*

Osálaka ndéngé níni pó na bibéngeli ya nzebi (baterme scientifique) ?

- 10) *Pensez-vous à la terminologie en lingála ?*

Okanisaka na ndéngé ya kobénga baterme scientifique na Lingála ?

QUESTIONNAIRE N°2

Les termes de chimie en français et en lingála

Nom :

École :

Commune :

Diplôme :

Cours enseigné (s):

Classe (s) enseignée (s) :

Né à :

Habite Kinshasa depuis :

Suite à vos multiples avis et conseils relatifs au tableau périodique bilingue français-lingala que nous avons publié, nous vous proposons ici une série de termes chimiques avec la proposition en lingála. Le but de ce questionnaire est de valider les termes de chimie que nous avons générés en lingála et d'évaluer leur compréhensibilité auprès d'un public expert du domaine. Nous avons deux questionnaires. Dans le premier, les termes sont en lingala avec trois propositions en français. Dans le deuxième questionnaire, les termes sont en français et les propositions en lingala. Vous pouvez aussi donner votre avis ou proposition, dans l'espace en bas de chaque cadre.

Choisissez le terme en français qui correspond le mieux

Ebóngolanelo a) Réacteur b) Mélangeur c) Eprouvette
Esangiselo a) Réacteur b) Mélangeur c) Eprouvette
Emekelo a) Réacteur b) Mélangeur c) Eprouvette
Bómáyi a) solide b) liquide c) gaz d) aqueux
Nakatyamáyi a) solide b) liquide c) gaz d) aqueux
Yamakasi a) solide b) liquide c) gaz d) aqueux
Mólinga a) solide b) liquide c) gaz d) aqueux

Bomekimeki a) Expérience b) Fabrication c) Préparation
Bolámbi a) Expérience b) Fabrication c) Préparation
Bosáli a) Expérience b) Fabrication c) Préparation
Ebóngolana a) Substance b) Composé c) Structure d) Produit e) réactif
Esálami a) Substance b) Composé c) Structure d) Produit e) réactif
Ezalami a) Substance b) Composé c) Structure d) Produit e) réactif

Etongami a) Substance b) Composé c) Structure d) Produit e) réactif
Etongá a) Substance b) Composé c) Structure d) Produit e) Réactif
Ekita a) Précipité b) Solvant c) Soluté
Sangísa a) un mélange b) mélange homogène c) mélange hétérogène d) une solution e) un soluté f) un solvant
Sangísa esangáná a) un mélange b) mélange homogène c) mélange hétérogène d) une solution e) un soluté f) un solvant
Sangísa ekesáná a) un mélange

<p>b) mélange homogène c) mélange hétérogène d) une solution e) un soluté f) un solvant</p>	<p>c) Liaison chimique</p>	<p>c) Réaction avec dégagement gazeux d) Réaction d'oxydo-réduction</p>
<p>Lisangana a) un mélange b) mélange homogène c) mélange hétérogène d) une solution e) un soluté f) un solvant</p>	<p>Bobóngolani na kemi a) Réaction chimique b) Équation chimique c) Liaison chimique</p>	<p>Bobóngolani ya botikibozwi a) Réaction de neutralisation b) Réaction de précipitation c) Réaction avec dégagement gazeux d) Réaction d'oxydo-réduction</p>
<p>Esangana a) un mélange b) mélange homogène c) mélange hétérogène d) une solution e) un soluté f) un solvant</p>	<p>Bobóngolani ya bosukisani a) Réaction de neutralisation b) Réaction de précipitation c) Réaction avec dégagement gazeux d) Réaction d'oxydo-réduction</p>	<p>Bobóngwami a) transformation b) production c) réaction</p>
<p>Esanganisa a) un mélange b) mélange homogène c) mélange hétérogène d) une solution e) un soluté f) un solvant</p>	<p>Bobóngolani ya bokitisi a) Réaction de neutralisation b) Réaction de précipitation c) Réaction avec dégagement gazeux d) Réaction d'oxydo-réduction</p>	
<p>Likangana na kemi a) Réaction chimique b) Équation chimique c) Liaison chimique</p>	<p>Bobóngolani ya bobimisi milinga a) Réaction de neutralisation b) Réaction de précipitation</p>	
<p>Ekokana na kemi a) Réaction chimique b) Équation chimique</p>		

Choisissez le terme en lingála qui correspond le mieux au terme en français.

Réacteur a) Ebóngolanelo b) Esangiselo c) Emekelo
Mélangeur a) Ebóngolanelo b) Esangiselo c) Emekelo
Eprouvette a) Ebóngolanelo b) Esangiselo c) Emekelo
Liquide a) yamakasi b) bómáyi c) mólinga d) nakatyamáyi
Aqueux a) yamakasi b) bómáyi c) mólinga d) nakatyamáyi
Solide a) yamakasi b) bómáyi c) mólinga d) nakatyamáyi

Gaz a) yamakasi b) bómáyi c) mólinga d) nakatyamáyi
Expérience a) Bomekimeki b) Bosáli c) Bolámbi
Fabrication a) Bomekimeki b) Bosáli c) Bolámbi

Préparation a) Bomekimeki b) Bosáli c) Bolámbi
Transformation a) bobóngwámi b) bozwi c) bosangani
Produit a) Esálami b) Ezalami c) Etongá d) Etongami e) Ebóngolana
Substance a) Esálami b) Ezalami c) Etongá

d) Etongami e) Ebóngolana
Structure a) Esálami b) Ezalami c) Etongá d) Etongami e) Ebóngolana
Composé a) Esálami b) Ezalami c) Etongá d) Etongami e) Ebóngolana
Réactif a) Esálami b) Ezalami c) Etongá d) Etongami e) Ebóngolana

Mélange a) sangísa b) sangísa esangáná c) sangísa ekesáná d) lisangana e) esangana f) esanganisa
Mélange homogène a) sangísa b) sangísa esangáná c) sangísa ekesáná d) lisangana

e) esangana f) esanganisa	a) Ekita b) Esangana c) Esanganisa	d) Ekokanisa na kemi
Mélange hétérogène a) sangísa b) sangísa esangáná c) sangísa ekesáná d) lisangana e) esangana f) esanganisa	Équation chimique a) Likangana na kemi b) Bobóngolani na kemi c) Ekokana na kemi d) Ekokanisa na kemi	Réaction de neutralisation a) Bobóngolani ya bosukisani b) Bobóngolani ya bokitisi c) Bobóngolani ya bobimisi mílinga d) Bobóngolani ya botikibozwi
Solution a) sangísa b) sangísa esangáná c) sangísa ekesáná d) lisangana e) esangana f) esanganisa	Réaction chimique a) Likangana na kemi b) Bobóngolani na kemi c) Ekokana na kemi d) Ekokanisa na kemi	Réaction de précipitation a) Bobóngolani ya bosukisani b) Bobóngolani ya bokitisi c) Bobóngolani ya bobimisi mílinga d) Bobóngolani ya botikibozwi
Soluté a) sangísa b) sangísa esangáná c) sangísa ekesáná d) lisangana e) esangana f) esanganisa	Liaison chimique a) Likangana na kemi b) Bobóngolani na kemi c) Ekokana na kemi d) Ekokanisa na kemi	
Solvant a) sangísa b) sangísa esangáná c) sangísa ekesáná d) lisangana e) esangana f) esanganisa	Équilibre chimique a) Likangana na kemi b) Bobóngolani na kemi c) Ekokana na kemi	Réaction avec dégagement gazeux a) Bobóngolani ya bosukisani b) Bobóngolani ya bokitisi c) Bobóngolani ya bobimisi mílinga d) Bobóngolani ya botikibozwi
Precipité		

**Réaction d'oxydo-
réduction**

- a) Bobóngolani ya
bosukisani
- b) Bobóngolani ya
bokitisi
- c) Bobóngolani ya
bobimisi mílinga
- d) Bobóngolani ya
botikibozwi

QUESTIONNAIRE N°3

Comment expliqueriez-vous cela en lingála

Dans le cadre de notre travail de thèse pour contribuer à l'amélioration de l'enseignement de chimie en RD Congo, nous sollicitons votre aide en tant qu'expert de terrain en vous demandant de répondre oralement à quelques questions. Étant donné que nos enquêteurs ne sont pas des chimistes, ils vont enregistrer vos paroles sur un dictaphone pour nous permettre par la suite de les transcrire et de les analyser sur le plan de la linguistique. Si vous ne voulez pas que nous enregistrions vos réponses à l'oral, vous pouvez aussi nous donner des réponses écrites. Nous vous demandons de nous répondre en lingála, puisque notre travail consiste à analyser le lingála utilisé par les enseignants et comment vous abordez les matières scientifiques dans cette langue. Notre but est simplement de pouvoir écrire des livres de chimie dans un lingala tel que vous souhaiteriez voir dans un livre de chimie. Je vous remercie.

Na cadre ya thèse na ngái pó na koluka ndéngé ya kobongisa kotángisa chimie na RD Congo, nazalí na pósá ya makanisi na bínó bakóló terrain. Yangó wáná nakosénga na bínó kopésa ngái baréponse na mitúná (baquestion) nakotúna bínó. Lokóla bato na ngái bazalí bachimiste té, nakosénga bínó bóloba na dictaphone. Comme ça ngái nakozwa maloba na bínó, nakokoma yangó pé nakososola (koanalyser) yangó na ndéngé ya lengwisítíki (nzebi ya minoko). Sókí bolingí kotía maloba na dictaphone té, bokokí kokoma biyano na bínó na papier óyo. Nakosénga bínó bóyanola (borépondre) na Lingála pó mosálá na ngái ezalí koluka kososola Lingála níni balakisi (baprof) basálelaka pé ndéngé níni bolobelaka makambo ya science na Lingála. Pósá na ngái ezalí kokoka kokoma mikandá ya chimie na Lingála óyo bínó bokosepela ékomama na mikandá ya chimie.

Nom (kómbó) :

École :

Commune :

Diplôme :

Cours enseigné (s):

Classe (s) enseignée (s) :

Né à :

Habite Kinshasa depuis :

1. *Tángo níni pé pó na níni ekómaka que óloba na Lingála na classe?*
Quand et pourquoi recourez-vous au lingála en classe ?
2. *Eténi níni ya matéya osepelaka kotángisa míngi ?*
Quelle partie de la matière préférez-vous enseigner ?
3. *Osálelaka mikanda níni ya chimie ? Okosepela bákoma livre ya chimie na ndéngé níni? Makambo níni okosepela ézala na káti ?*
Quels manuels de chimie utilisez-vous ? Comment aimeriez-vous que l'on rédige un manuel de chimie ? Quel contenu souhaiteriez-vous ?
4. *Na óyo etáli labó, osálaka ndéngé níni ?*
Comment faites-vous en ce qui concerne le laboratoire ?
5. *Okokí kolimbola (koexpliquer) réaction chimique na Lingála ? Okobénga yangó níni ?*
Pouvez-vous expliquer la réaction chimique en lingála ? Comment la nommeriez-vous ?
6. *Okokí kolimbola (koexpliquer) équation chimique na Lingála ? Okobénga yangó níni ?*
Pouvez-vous expliquer l'équation chimique en lingála ? Comment la nommeriez-vous ?
7. *Okokí kolimbola (koexpliquer) liaison chimique na Lingála ? Okobénga yangó níni ?*
Pouvez-vous expliquer la liaison chimique en lingála ? Comment la nommeriez-vous ?
8. *Okokí kolimbola (koexpliquer) solution, solvant pé soluté na lingála ? Okobénga yangó níni ?*
Pouvez-vous expliquer la solution, le soluté et le solvant en lingála ? Comment les nommeriez-vous ?
9. *Ozalí na maloba ya kobakisa ?*
Avez-vous quelque chose à ajouter ?

Mersí míngi
Bienvenu Sene Mongaba
editionsmabiki@yahoo.fr
tél : 0032495489750

ANNEXE 2.

LISTE DES TERMES EN LINGÁLA GÉNÉRÉS LORS DE LA RÉDACTION DE CETTE THÈSE

- L'astérisque * indique que d'autres propositions de termes faites par d'autres auteurs existent.
- Lingála indique que le terme est connu soit dans la langue parlée soit répertorié dans tous les dictionnaires.
- Kin indique que le terme est utilisé en Lingála ya Kinshasa
- Muwoko indique les différents termes créés par des missionnaires et répertoriés par Muwoko (1990).

Français – Lingála

<i>Terme en Français Ebéngeli na Français</i>	<i>Terme en Lingála Ebéngeli na Lingála</i>	<i>La personne qui a proposé le terme en Lingála Moto apésí likanisi ya ebéngeli na Lingála</i>
abréviation	ekúsisami	Sene*
abstrait	bosóló-esímbamaka-té	Sene
accumulateur	ebómba-kurán	Sene
acrolecte	elobeli ya likoló	Sene
actant	esálaka	Sene
adaptation morphosyntaxique	botíami na etongameli pé esakoleli	Sene
adjectif	likonzami	Muwoko
adverbe	lilandi	Dzokanga
affixe	ebakami	Sene*
Afrique du sud	Afrika ya ngelé	Lingála
agent	mosáli-likambo	Sene
agrammaticalité	ezalaka té na mibéko ya monoko	Sene
allongement vocalique	boyeisi molai na eleli	Sene
alterner	koyambonola	Sene
ambiguïté	mbúlungano	Sene
ambition	monéne-ya-pósá	Sene
analyse	lisosoli	Sene*
analyse des constituants immédiats	lisosoli ya bitongi elandá	Sene
analyse distributionnelle	bososoli ya bokaboleli	Sene

analyse distributionnelle	lisosoli ya bokaboleli	Sene
analyse fonctionnelle	bososoli ya bisála	Sene
analyse structurale	lisosoli ya etongá	Sene
analytique	ya lisosoli (kokáta na biténi)	Sene
annexe	ebakisami	Sene
antéposition	bobongisi-efándelo	Sene
antéposition	bobóngwami-efándelo	Sene
apartheid	bopekisi-bosangani-bikólo	Lingála
applicatif, instrumentatif	esálela	Sene
apport, contribution	limemeli	Sene
approche	etáleli	Lingála
approche fonctionnelle	etáleli ya bisála	Sene
approche structurale	etáleli ya etongá	Sene
appropriation du savoir	bokómi nkóló-boyébi	Sene
arborescence	etongameli ya nzeté	Sene
architecture	libongisi-kotonga	Sene
argument	lindimisi	Sene
article	likakoli	Kawata
ascenseur	etómbola	Van Everbroeck
ascenseur social	etómbola na bomoi ya bato na mbóka	Sene
associatif	esangisana	Sene
attribut	epésameli	Sene
audio-visuel	eyóki-elíli	Sene
axe paradigmatique	mondelo ya emóneli	Sene
axe syntagmatique	mondelo ya maloba-libóké	Sene
balise	bwéta	Sene
base de données	sandúku ya bipésami	Sene
basilecte	bazilekite, elobeli ya sé	Sene
bibliothèque	ebatelo-mikandá	Sene
bivalence	makoki míbalé	Sene
boucler un dossier, rapporter du début a la fin	kobandola	Lingála
branche,	etápi	Lingála
but	elandelami	Sene
caractère	nkomá	Sene*
caractérisation	bobimisi bizalela	Sene
caractériser	kobimisa bizalela	Sene
catalyseur	ekóta-songísongí	Sene
causatif -is-	esálisa	Sene
cause	tína-esálámí	Sene
chaîne de caractères,	singa ya bankomá	Sene
champ (lexicographie)	mokala (terme signifiant plate-bande)	Sene
changement de catégorie grammaticale	bobóngwani libóké na mobéko ya monoko	Sene
choix	mpóná	Lingála
cinématique	motámbolo	Sene
circonstanciel	mbele	Sene
circonstant	esála-mbele	Sene

clavier	ekembé	Edema 2008
codification et normalisation	kofándisa mibéko ya ekomeli	Sene
collision	motútano	Sene
collocation	bomónani-elongó	Sene
colloque scientifique	mayángani ya boluki	Sene
combinaison	bobókani	Sene
combiner	kobókanisa	Sene
commande	etíndi	Lingála
communauté linguistique	ekólo	Lingála
communication	bosololani	Sene
commutation	bozwani-bisíká	Sene
compétence	koyéba-kosála	Sene
complément	ekokisi	Celta
complément circonstanciel	ekokisi mbele	Sene*
complément de la phrase	ekokisi ya lisakola	Sene
complément direct	ekokisi ekangámá	Sene
complément du verbe	ekokisi ya likelelo	Sene*
complément indirect	ekokisi ekangámá té	Sene*
complément interne	ekokisi ya káti	Sene
complément suffixal	ekokisi ya bobéndisi	Sene
concept	limanyoli	Sene
concret	bosóló-esímbamaka	Sene
concret, avec preuve	<i>kimonameso</i> (pó na koloba esengélí komóna pó na kondima.)	Lingála (liloba eútá na kikongo)
conférence-débat	mayángani-masoló	Sene
connectif	elínga	Sene
conséquence	liyéli	Sene
considération	ezwelami	Sene
consonne	elelisi	Muwoko
constituant	etongi	Sene
contenant	ekótami	Sene
contenu	ekótisami	Sene
contexte	lisangá-makambo	Sene
contextualisation	botiei na lisangá ya makambo	Sene
contextualise	kotía na lisangá ya makambo	Sene
contextualiser	kotía yangó na lisangá ya makambo	Sene
continuum	likóbi	Sene
contradictoire	ebóyáná	Sene
contraire, opposé	mozóngó (matématíki)	Sene
coopération au développement	boyókani pó na tóm bwámá	Sene
coordination	bosáli-elongó	Sene
corpus	lisangá-maloba	Sene
crédit carbone	ekonzo ya kabóni	Sene
découverte	bobómboli	Mukinayi
découverte	libómbolami	Sene
découvrir	kobómbola kolongola na kobómbama, kokundola yangó	Mukinayi
décrire	kokomola	Sene

définir	koyébola	Sene
définition	liyéboli	Sene*
nasaliser	kozólisa	Celta
dénasaliser	kozólola	Sene
dériver	kobéndisa	Sene
désinscrire	kokomusa	Sene
destinataire intermédiaire	motíndelami-múkala	Sene
destination	ekendelo	Sene
déterminant	lifándisi	Sene*
déterminant démonstratif	lifándisi elakisa	Sene*
déterminant indéfini	lifándisi sémba-té	Sene*
déterminer, maintenir	kolonga	Sene
déverbatif	eútá-likelelo	Sene
dialecte, variété	Lokótá (en général on utilise le terme monoko (Kinshasa) et lokótá (Makanza) pour désigner le	Sene* terme <i>langue</i> .
dictaphone	ezwa-maloba	Sene
dictionnaire	bagó	Kawata
didactique	etángiseli	Sene
diglossie	digolosia	Sene
digramme	míbalé-ekangámá	Sene
direction (science physique)	moleko	Sene
discours	esákólá	Lingála
discours de spécialité, discours scientifique	esákólá ya nzebi	Sene
discours élaboré	esákólá elámbámá	Sene
distinction	bokabolisi	Sene
distinguer	kokabolisa	Sene
distribution	bokaboleli	Sene
document	mokandá	Lingála
donnée	epésami	Sene
donnée lexicologique	epésami ya bobéngi	Sene
dormir (être en sommeil)	kolama	Sene
droit de l'homme	makokí ya moto	Lingála
école maternelle	gardiéni	Lingála
école primaire	etéyelo ya ebandeli	Lingála
école secondaire	etéyelo ya katikáti	Lingála
effacement	bobomami	Lingála
élicitation	bobimisi moto maloba	Sene
élision	bobwákisi	Sene
ememelo	matrice	Sene
empowerment	bonguyisi	Sene
enquête	botúnituni	Lingála
enquête préliminaire	botúnituni ya koluka nzelé	Sene
enregistrement	libáteli	Sene
enseignement supérieur et universitaire	etéyelo ya likoló pé boboongó	Lingála
entrée	ekóta	Sene

entretien dirigé	masoló etámbúsámá	Sene
environnement	nzíngánzínzá	Lingála
épenthèse	bomiyíngisi	Sene
équation	likokani	Sene
équilibrer	kokokanisa	Sene
équilibrer une équation ya shimí	kokokanisa likokani na shimí	Sene
équivalence	likokisani	Sene
équivalence cognitive	likokisani ya mbala-mókó	Sene
équivalence de traduction	likokisani ya libóngoli	Sene
équivalence explicative	likokisani ya ndimbola	Sene
équivalence fonctionnelle	likokisani ekipa-makambo	Sene
équivalent	ekokana	Sene
estime de soi	bomikwi-moto	Sene
estime ya soi	komikwa moto	Sene
état de la question	esíká masoló ekómí	Sene
état, caractère	ezalela	Lingála
État-nation	Ekólo-letá	Sene
poser	kotómba (kozala likolo ya. Likelelo óyo esálelamaka lisúsu té.)	Sene
étymologie	eúteló ya kómbó	Sene
évaluation	bomeki-boyébi	Sene
évaluation formative	bomeki-boyébi ya koyékolisa	Sene
évaluation sommative	bomeki-boyébi ya kopésa mbano	Sene
évaluer	koyéba motúya	Sene
évolution	epúsaneli	Sene
exercice résolu	momekano esí basálá	Lingála
expansif	elútisa	Sene
expert	nganga	Lingála
expression régulière	elobami ya molongó	Sene
extension	ebéndisi	Sene
extension non productive	ebéndisi elálá	Sene
extension productive	ebéndisi elamúká	Sene
extension verbale	ebéndisi ya makelelo	Sene
extraction solide-liquide	bobéndi makási-bómái	Sene
féminin	bomwási	Lingála
filtre morphologique	kiyungúlu ya etongameli	Sene
finale	súka	Muwoko
finalité	ekómelo	Sene
flexion	bolobameli	Sene
flexion	elobameli	Sene
focalisation	bosiémisi	Sene
fonction dérivée	ésála ebéndisámá	Sene
format	molaí-monéne	Sene
format	monéne-molai	Sene
formateur	moyékolisi	Sene
forme fléchie	elobelami	Sene
forme fléchie	motíndo ya bolobameli	Sene

formule chimique	elakisa ya shimí	Sene
fréquence	mbaleyáka	Sene
garage (garaj)	ebongiselo-mítuka	Sene
générateur	ebóta, ekela	Sene
générique	ya nyónso	Sene
glissement sémantique	bosiélúmúkí tína	Sene
globalisation	bokótamisi	Sene
grammaire syntagmatique	mibéko ya maloba-libóké	Sene
grammaticalité	na ndéngé ya mibéko ya monoko	Sene
grandeur	limekeli	Sene
habitude, propriété	ezaleli	Lingála
homographe	ndoyí ya kokoma	Sene
homonyme	ndoyí	Celta
homophone	ndoyí-loláká	Sene
hydravion	masúwa-pépo	Sene
hypostase	lisese-kómbó	Sene
hypothèse	eluka-bondimami	Sene
identification	bokundoli	Sene
identification des compléments	bokundoli bikokisi	Sene
identifié	likundolami	Sene
illustrer	kolílisa (kopésa elíli, komónisa polélé na nzelá ya bandakisa)	Sene
inconnu, ce que l'on cherche	liluki	Sene
infrastructure	etongá-kabámbi	Sene
insécurité	kébákébá	Lingála
insécurité lingusitique	kébákébá ya monoko	Sene
insécurité pédagogique	kébákébá ya botéyi	Sene
insertion	boyíngisi	Sene
institut facultaire ya sciences de l'information et de la communication (ifasic)	Etéyelo ya boboongó ya Nzebi ya basango pé ya bosololani	Sene
institut supérieur des techniques médicales (istm)	Etéyelo ya Likoló ya baTekiníki ya boSálisi maKono	Sene
intégration	bokótisi	Sene
intellectualisation	ya boluki biyano	Sene
intellectuel	moto ya boyébi	Lingála
intensif	elúlú	Sene
intérêt	litómbá (óyo ezwamaka likoló ya)	Lingála
interlecte	monoko ya katikáti	Sene
international	ndelo ya mokili-mobimba	Lingála
interprétation	etángeleli	Sene
interprétation	litángeleli	Sene
interview	mitúna pé biyano	Lingála
irradier	kobúlowa (kongala óyo ekátisaka nzóto ngámbo na ngámbo)	Kawata
italique, oblique	enyéfúká	Sene
IUPAC international union of pure and applied chemistry	LMSBM Lisanga na molongó pó na shimí ya bozindo pé ya misála.	Sene
juxtaposition	mopanzí-mopanzí	Sene*

la condition	sókómbele	Celta*
La rédaction de manuels	bokomi mikandá	Lingála
langue	monoko	Lingála
langue cible	monoko-ekánelami	Sene
Langue source	monoko-epésa	Sene
Le présent habituel	ezalisi momeseno	Kawata
légitimation	bonsómisi	Sene
légitimer	konsómisa	Sene
lemme	léme	Sene
lexicographe	mobagoli	Sene
lexicographie	lekisikografí (bobagoli)	Sene
lexicologie	Boyékoli-bibéngi	Sene
lexie	ebéngi	Sene
lexique	ebéngo (ebéngo ezalí lisangá ya bibéngeli ya nzebi sóngóló, tó ya lingómbá pakala).	Sene
liaison chimique	likangani na shimí	Sene
linguistique appliquée	lengwisitíki-esálela	Sene
littérature	masoló etongámá	Sene
livre	búku	Lingála
logique	alimá	Lingála
loi-cadre	mobéko-lopángo	Sene
Maintenir la continuité	koyambona	Sene
marché financier	zando ya bambóngo	Sene
marqueur de définitions	eyébolisa	Sene
marqueur de pluriel	elakisa-boyíké	Sene
marqueur de singulier	elakisa-bókó	Sene
masculin	bomobáli	Lingála
matériau	etongelami	Sene
médiane	motúya-katikáti	Sene
médiatrice	etéléma-katikáti	Sene
mesure	lomeko	Lingála
métalangue	monoko-ya-monoko	Sene
méthodologie	nzelá ya kosálela	Sene
milieu extrascolaire	mokili libándá ya etéyelo	Sene
mondialisation	boyángeli na ndelo ya mokili	Sene
monosémie	ndimbola-mókó	Sene
monovalent	likoki mókó	Sene
morphologie	etongameli	Sene
motivation	bopusi na kolinga ko-MOB-a (ekipé lisangá ya makambo esíká olingí kosálela limanyoli yangó, ndakisa : bopusi na kolinga kotánga, bopusi na kolinga kosála, ...)	Sene
moyenne	motúya-káti	Sene
nation	Ekólo	Lingála
négateur	ebóyisa	Sene
nœud	lizíta	Lingála
nom déverbatif	kómbó eútá-likelelo	Sene

Nom référent	kómbó eyángela	Sene
nom, substantif	kómbó	Lingála
notes de bas de page	maloba ya sé-ya-lokásá	Sene
notion	liyébi	Sene
notion de base	liyébi-likonzi	Sene
notion élémentaire	liyébi ya kobanda	Sene
objectif	ndembé	Lingála
observation	botáli na bokébi	Lingála
observation	botálitali	Lingála
occurrence	emónaneli	Sene
ONG organisation non gouvernementale	LGT : Lingómbá ya guvernemá té .	Lingála
opération, combinaison	libókani	Sene
ordre contraignant	molongó etósamaka	Sene
organisation internationale de la francophonie	lisangá ya mokili mobimba ya balobi-Français	Sene
Organisation mondiale du commerce (OMC)	LMM lingómbá ya molóngó pó na mombóngo	Sene
organisation non-gouvernementale	mangómbá ya letá té	Sene
origine temporelle	eútelo na tángo	Sene
origine vectorielle	eútelo ya ememeli	Sene
orthographe	ekomeli	Sene*
outils culturels, scientifiques et économiques	ebimisami ya bikela, ya nzebi pé ya nkita	Sene
paradigme	emóneli	Sene
paragraphe	mobóko	Sene (terme désignant un paquet de bois ou de terre)
paramètre	libóngola (ezalí molongó ya makambo óyo etámbusaka likambo ya mobimba. ndéngé okokí kobóngola paramètre, likambo ya mobimba pé ekobóngwama éngébéné na paramètre yangó.	Sene
paraphrase	libengi-lisakola	Sene
passif	esálama	Sene
patient	esálelami	Sene
patron	epésa-loléngé	Sene nzale
patron lexical	epésa-loléngé ya bibéngi	Sene
pédagogie	nzebi ya kotéya	Sene
personne cible	mokánelami	Sene
personne instruite	moto atángá	Lingála
personne intelligente	mwána mayéle	Lingála
phénomène	ekomisami	Sene
phonologie	boyékoli loláká	Sene*
phonologie	boyékoli-loláká	Sene
phrase	lisakola	Muwoko

phrase complexe	lisakola mbílingá	Sene*
phrase simple	lisakola sémba	Sene*
pied de biche	enyata-elambá	Sene Nzale
planète	molóngó	Lingála
planification linguistique	mwángo ya minoko	Sene
politique d'assimilation	politíki ya nákomisa-bangó-néti-ngái	Sene
polysémie	ndimbola-nziké	Sene
portée	tíí-wápi	Sene
possessif	ya bonkóló	Celta
possession	bonkóló	Celta
possibilité	likokami	Sene
power, puissance	bopómbá	Lingála
pratique	bosáli-sóló	Sene
pratique	pratíki	Kin
précis, précision	síkísíkí	Sene
préciser	kosíkisa	Sene
prédicat	likanisi-likonzí	Sene
pré-enquête	botúnituni ya kobongisa nzelá	Sene
préfixe	ebandi	Muwoko*
préfixer	kobandisa	Sene
préposition	liyamboli	Celta
principe de récursivité	litósi ya singa-mayaka	Sene
processus	molando (nzela óyo likambo ezalí kolanda pó na kosálama)	Sene
production culturelle	ebisami ya bikela	Sene
production systématisée	bobimisi ebongámisámá	Sene
produit	esálami	Sene
programme informatique	esálisela	Edema
pronom	likitana	Muwoko
protagoniste	mopotani	Sene
publication	libimisami	Sene
qualité	bomalongá	Sene
quantificateur	etálisa boebelé	Sene
quantité	boebelé	Sene
questionnaire	etúno	Sene
radical	mobímbí	Muwoko
radioactivité	mosálá-lingali	Sene
raisonnement	ekaniso	Sene
rapport	ebandoli	Kawata
rayon lumineux	lingali	Sene
réactif	ebóngolana	Sene
réalité	bosóló	Débat facebook
réarrangement atomique	bobongisami ya baatómi	Sene
réchauffement climatique	ndéngé mokili ezalí kokóma móto koleka	Sene
recherche-action	boluki-na-kosála	Sene
recherche-action	boyékoli-kosála	Sene
réipient demesure	emekelo	Lingála

réciprocatif	esálana	Sene
reconnaître la souveraineté	konsóma	Sene
réduction phonétique	bokóndisi na fonetíki	Sene
reduplication	bobandeli thème	Sene
réécriture	kobandela kokoma	Sene
réexpliquer	kobandela kolimbola	Sene
référence	etálelami	Sene
registre	motáláká	Sene
registre élaboré	motáláká elámbámá	Sene
registre parlé	motáláká elobamaka	Sene
règles de l'OMC	mibéko ya LMM	Sene
relateur	eyókanisi	Sene
relative	boyókanisi	Sene
renforcement des libertés	bonsómoli (komatisa ndelo ya bonsómí)	Sene
renforcer les libertés	konsómola	Sene
renvoi, cross-linking	botindi kotála	Sene
répartition	bokabolami	Sene
répertoire	motáláká	Sene
reportage	bomemi-sango	Sene
représentation arborescente	bolakisi na ndéngé ya bitápi ya nzeté	Sene
répulsion	motíndikano	Sene
répulsion électrique	motíndikano ya kurán	Sene
réseau	monyámá	Sene
restreindre	kokakisa (kotía na kaká)	Sene
résultat	ezwami	Sene
réversif	ya kobalola	Sene
s'accrocher	konganza kozala na misisa ya kopikama óyo ekopekisa yó kolongwa. Kasi elobí té ke yó moto opikí misisá yangó.	Kin
salle de classe	ndáko ya matéya	Lingála
science	nzebi	Lingála
science humaine	nzebi ya mambi ya bomoto	Sene
se désinscrire	kokomuka	Sene
se grouper	kobókana	Sene
secteur primaire	mongálá ya ebandeli	Sene
secteur secondaire	mongálá ya míbalé	Sene
secteur tertiaire	mongála ya mísáto	Sene
section scientifique, filière scientifique	mongálá ya nzebi	Sene
sémantique	tína-maloba	Sene
sens	mokendo	Sene
sens contraire	lizónga	Kin
sens retour	mozóngó	Sene
séquence	elandani	Sene
service	mosóko	Lingála
signifiant	elakisa	Sene
signifié	elakisami	Sene

situation	ezalelo	Lingála
société multinationale	kompani Bikólo-ebelé	Sene
socioterminologie	bomoi ya bibéngeli ekelámí (ezalí koyékola ndéngé bibéngeli ekótisamaka, efándisamaka pé endimamaka na bomoi ya bato na mbóka).	Sene
stage	koyékola na mosálá	Lingála
standardiser	kolongobanisa	Sene
stratégie	mayéle	Sene
structuration	botongamisi	Sene
structure	etongá	Lingála
structure de termes composés	etongá ya bibéngeli etongámá	Sene
structure dérivationnelle	etongá ya bobéndisi	Sene
structurer	kotongamisa	Sene
subjectivité	litómbeli	Sene
subordination	bokonzami	Celta
subordination complétive	bokonzami ya kokokisa	Sene
substance	ezala	Sene
substantif régent	kómbó ekonza	Sene
substantif régent	kómbó eyángela	Sene
substantif régis	kómbó eyángelami	Sene
substitutif	ezwa-esíká	Sene
substitution	bozwi-esíká	Sene
substitution phonétique	kozwa-esíká na fonetíki	Sene
suffixe	esúki	Muwoko*
suffixer	kosúkisisa	Sene
sujet	mokonza	Sene
syntagme	maloba-libóké	Mateene
syntagme adverbial	lilandi-libóké	Sene
syntagme connectif	elínga-libóké	Sene
syntagme nominal	kómbó-libóké	Mateene
syntagme prépositionnel	liyamboli-libóké	Sene
syntagme pronominal	likitana-libóké	Sene
syntagme verbal	likelelo-libóké	Mateene
syntaxe	esakoleli	Celta*
synthèse	lisosi (kozwa makambo ezalí kotálela likambo mókó, koloba yangó na mokúsé pó na kobimisa polélé pé na molongó bizwami)	Sene
synthétiser	kososa (kososa : kokela molékíli ya sika útá na bamokíli misúsu ya ebandelí. koloba na mokúsé makambo óyo elobámákí na bozindó na banzelá ndéngé na ndéngé. Kasi koloba na mokúsé yangó ezángá kobwákisa makanisi misúsu.)	Sene
systématiser	kobongamisa	Sene
système	mobongisano	Sene

tableau périodique des éléments chimiques	etanda ebandelaka ya bibúki ya shimí	Sene
terme	ebéngeli	Sene
terme (≠ebéngeli)	litongi (áwa litongi ezalí mókó ya óyo ezalí kokokisa mobimba, ezalí na ndéngé na yangó, na mosálá na yangó. néti na matematíki : matongi ya likokani)	Sene
terme composé	ebéngeli etongámá	Sene
terme de la phrase	litongi ya lisakola	Sene
terme de spécialité	ebéngeli ya nzebi	Sene
terme équivalent	ebéngeli-ndoyí	Sene
terme pivot	litongi-ebaluka	Sene
terme-candidat	ebéngeli-kandidá	Sene
termes d'une équation	matongi ya likokani	Sene
termes équivalents	ebéngeli-ndoyi	Sene
terminologie	bobéngeli	Sene
test	emekami	Lingála
test	limeki	Sene
test de focalisation	limeki ya bosiemisi	Sene
théorie	elimboli / teorí	Sene
théorique	ya bolimbolisi	Sene
théoriser	kolimbolisa	Sene
to empower (renforcer les capacités)	konguya	Sene
token	token (ezalí singa ya nkomá óyo mwángo ya informatíki atángí lokóla liloba)	Sene
tokeniser	kotokeniza kotanda na batoken	Sene
ton	mongóngó	Sene
ton bas	mongóngó na sé	Sene
ton descendant	mongóngó matá-kitá	Sene
ton haut	mongóngó likoló	Sene
ton montant	mongóngó Kitá-matá	Sene
topicalisation	bomati-libosó	Sene
traduction	libóngoli	Témoins de Jehova
traductologie	boyékoli bobóngoli	Sene
trait d'union	ekangisi	Celta
transposition didactique	botíei boyébi kotángisama	Sene
trigramme	mísáto-ekangámá	Sene
trivalence	makoki mísáto	Sene
type	ekesani (ezalí batoken nyónso óyo ekokáná ekotangama sé elobami mókó.)	Sene
unidirectionnel	likendeli sé mókó	Sene
unité	kimókó	Sene
unité de mesure	kimókó ya komekela	Sene
unité linguistique	kimókó ya monoko	Sene

université	boboongó	Kawata
Université de Kinshasa (unikin)	Boboongó ya Kinshasa	Sene
Université Pédagogique Nationale (UPN)	Boboongó ya Botéyi na ndelo ya Ekólo	Sene
univocité	eyókami mókó	Sene
utilisateur-cible	mosáleli-mokánami	Sene
valence	likoki	Mamba
validation	bondimamisi	Sene
valider	kondimisa sóló	Sene
verbe	likelelo	Muwoko
vérifier	kokénga	Sene
vocabulaire	ndoba (n-loba → ndoba lisangá ya maloba ya likanisi sóngóló)	Celta
vocabulaire élaboré	ndoba elámbámá	Sene
voix active	motíndo ya kosála	Sene*
voix passive	motíndo ya kosálama	Sene*
voyelle	eleli	Muwoko

Lingála-Français

Terme en Lingála Ebéngeli na Lingála	Terme en Français Ebéngeli na Français	La personne qui a proposé le terme en Lingála. Moto apésí likanisi ya ebéngeli na Lingála.
alimá	logique	Lingála
bagó	dictionnaire	Kawata
bazilekite, elobeli ya sé	basilecte	Sene
bobagoli	lexicographie	Sene
bobandeli thème	reduplication	Sene
bobéndi makási-bómái	extraction solide-liquide	Sene
bobéngeli	terminologie	Sene
bobimisi bizalela	caractérisation	Sene
bobimisi ebongámisámá	production systématisée	Sene
bobimisi moto maloba	élicitation	Sene
bobókani	combinaison	Sene
bobomami	effacement	Lingála
bobómboli	découverte	Mukinayi
bobongisami ya baatómi	réarrangement atomique	Sene
bobongisi-efándelo	antéposition	Sene
bobóngwami-efándelo	antéposition	Sene
bobóngwani libóké na mobéko ya	changement de catégorie grammaticale	Sene

monoko		
boboongó	Université	Kawata
Boboongó ya Botéyi na ndelo ya Ekólo	Université Pédagogique Nationale (UPN)	Sene
Boboongó ya Kinshasa	Université de Kinshasa (UNIKIN)	Sene
bobwákisi	élision	Sene
boebelé	quantité	Sene
bokabolami	répartition	Sene
bokaboleli	distribution	Sene
bokabolisi	distinction	Sene
bokeli-bibéngeli	terminologie	Sene
bokomi mikandá	La rédaction de manuels	Lingála
bokómi nkóló-boyébi	appropriation du savoir	Sene
bokóndisi na fonetiki	réduction phonétique	Sene
bokonzami	subordination	Celta
bokonzami ya kokokisa	subordination complétive	Sene
bokótamisi	globalisation	Sene
bokótisi	intégration	Sene
bokundoli	identification	Sene
bokundoli bikokisi	identification des compléments	Sene
bolakisi na ndéngé ya bitápi ya nzeté	représentation arborescente	Sene
bolobameli	flexion	Sene
boluki-na-kosála	recherche-action	Sene
bomalongá	qualité	Sene
bomati-libosó	topicalisation	Sene
bomeki-boyébi	évaluation	Sene
bomeki-boyébi ya kopésa mbano	évaluation sommative	Sene
bomeki-boyébi ya koyékolisa	évaluation formative	Sene
bomemi-sango	reportage	Sene
bomikwi-moto	estime de soi	Sene
bomiyíngisi	épenhèse	Sene
bomobáli	masculin	Lingála
bomoi ya bibéngeli ekelámí (ezali koyékola ndéngé bibéngeli ekóti-samaka, efándisamaka pé endi-mamaka na bomoi ya bato na mbóka).	socioterminologie	Sene
bomónani-elongó	collocation	Sene
bomwási	féminin	Lingála
bondimamisi	validation	Sene
bonguyisi	empowerment	Sene
bonkóló	possession	Celta
bonsómisi	légitimation	Sene
bonsómoli (komatisa ndelo ya bonsómí)	renforcement des libertés	Sene
bopekisi-bosangani-bikólo	apartheid	Lingála
bopómbá	power, puissance	Lingála
bopusi na kolinga ko-MOB-a	motivation	Sene

(ekipé lisangá ya makambo esíká olingí kosálela limanyoli yangó, ndakisa : bopusi na kolinga kotánga, bopusi na kolinga kosála, ...)		
bosáli-elongó	coordination	Sene
bosáli-sóló	pratique	Sene
bosiémisi	focalisation	Sene
bosóló	réalité	Débat facebook
bosóló-esímbamaka	concret	Sene
bosóló-esímbamaka-té	abstrait	Sene
bosololani	communication	Sene
bososoli ya bisála	analyse fonctionnelle	Sene
bososoli ya bokaboleli	analyse distributionnelle	Sene
botáli na bokébi	observation	Lingála
botálitali	observation	Lingála
botíami na etongameli pé esakoleli	adaptation morphosyntaxique	Sene
botíei boyébi kotángisama	transposition didactique	Sene
botiei na lisangá ya makambo	contextualisation	Sene
botindi kotála	renvoi, cross-linking	Sene
botongamisi	structuration	Sene
botúnituni	enquête	Lingála
botúnituni ya kobongisa nzelé	pré-enquête	Sene
botúnituni ya koluka nzelé	enquête préliminaire	Sene
boyángeli na ndelo ya mokili	mondialisation	Sene
boyeisi molai na eleli	allongement vocalique	Sene
boyékoli bobóngoli	traductologie	Sene
boyékoli loláká	phonologie	Sene*
boyékoli-kosála	recherche-action	Sene
boyékoli-loláká	phonologie	Sene
boyíngisi	insertion	Sene
boyókani pó na tóm bwámá	coopération au développement	Sene
boyókanisi	relative	Sene
bozwani-bisíká	commutation	Sene
bozwi-esíká	substitution	Sene
búku	livre	Lingála
bwéta	balise	Sene
digolosia	diglossie	Sene
ebakami	affixe	Sene*
ebakisami	annexe	Sene
ebandi	préfixe	Muwoko*
ebandoli	rapport	Kawata
ebatelo-mikandá	bibliothèque	Sene
ebéndisi	extension	Sene
ebéndisi elálá	extension non productive	Sene
ebéndisi elamúká	extension productive	Sene
ebéndisi ya makelelo	extension verbale	Sene

ebéngeli	terme	Sene
ebéngeli etongámá	terme composé	Sene
ebéngeli ya nzebi	terme de spécialité	Sene
ebéngeli-kandidá	terme-candidat	Sene
ebéngeli-ndoyi	termes équivalents	Sene
ebéngeli-ndoyí	terme équivalent	Sene
ebéngi	lexie	Sene
ebéngo (ebéngo ezalí lisangá ya bibéngeli ya nzebi sóngóló, tó ya lingómbá pakala).	lexique	Sene
ebimisami ya bikela, ya nzebi pé ya nkita	outils culturels, scientifiques et économiques	Sene
ebisami ya bikela	production culturelle	Sene
ebómba-kurán	accumulateur	Sene
ebongiselo-mítuka	garage (garaj)	Sene
ebóngolana	réactif	Sene
ebóta	générateur	Sene
ebóyáná	contradictoire	Sene
ebóyisa	négateur	Sene
ekangisi	trait d'union	Celta
ekaniso	raisonnement	Sene
ekela	générateur	
ekúsisami	abréviation	Sene*
ekembé	clavier	Edema 2008
ekendelo	destination	Sene
ekesani (ezalí batoken nyónso óyo ekokáná ekotangama sé elo-bami mókó.)	type	Sene
ekokana	équivalent	Sene
ekokisi	complément	Celta
ekokisi ekangámá	complément direct	Sene
ekokisi ekangámá té	complément indirect	Sene*
ekokisi mbele	complément circonstanciel	Sene*
ekokisi ya bobéndisi	complément suffixal	Sene
ekokisi ya káti	complément interne	Sene
ekokisi ya likelelo	complément du verbe	Sene*
ekokisi ya lisakola	complément de la phrase	Sene
ekólo	communauté linguistique	Lingála
Ekólo	nation	Lingála
Ekólo-letá	État-nation	Sene
ekomeli	orthographe	Sene*
ekómelo	finalité	Sene
ekomisami	phénomène	Sene
ekonzo ya kabóni	crédit carbone	Sene
ekóta	entrée	Sene
ekótami	contenant	Sene
ekóta-songísongí	catalyseur	Sene
ekótisami	contenu	Sene

elakisa	signifiant	Sene
elakisa ya shimí	formule chimique	Sene
elakisa-bókó	marqueur de singulier	Sene
elakisa-boyíké	marqueur de pluriel	Sene
elakisami	signifié	Sene
elandani	séquence	Sene
elandelami	but	Sene
eleli	voyelle	Muwoko
elelisi	consonne	Muwoko
elimboli / teorí	théorie	Sene
elínga	connectif	Sene
elínga-libóké	syntagme connectif	Sene
elobameli	flexion	Sene
elobami ya molongó	expression régulière	Sene
elobelami	forme fléchie	Sene
elobeli ya likoló	acrolecte	Sene
eluka-bondimami	hypothèse	Sene
elúlú	intensif	Sene
elútisa	expansif	Sene
emekami	test	Lingála
emekelo	réipient demesure	Lingála
emónaneli	occurrence	Sene
emóneli	paradigme	Sene
enyata-elambá	pied de biche	Sene Nzale
enyéfúká	italique, oblique	Sene
epésa-loléngé	patron	Sene nzale
epésa-loléngé ya bibéngi	patron lexical	Sene
epésameli	attribut	Sene
epésami	donnée	Sene
epésami ya bobéngi	donnée lexicologique	Sene
epúsaneli	évolution	Sene
esákólá	discours	Lingála
esákólá elámbámá	discours élaboré	Sene
esákólá ya nzebi	discours de spécialité, discours scientifique	Sene
esakoleli	syntaxe	Celta*
ésála ebéndisámá	fonction dérivée	Sene
esálaka	actant	Sene
esálama	passif	Sene
esála-mbele	circonstant	Sene
esálami	produit	Sene
esálana	réciprocatif	Sene
esálela	applicatif, instrumentatif	Sene
esálelami	patient	Sene
esálisa	causatif -is-	Sene
esálisela	programme informatique	Edema
esangisana	associatif	Sene
esiélúmúkí tína	glissement sémantique	Sene

esíká masoló ekómí	état de la question	Sene
esúki	suffixe	Muwoko*
etálelami	référence	Sene
etáleli	approche	Lingála
etáleli ya bisála	approche fonctionnelle	Sene
etáleli ya etongá	approche structurale	Sene
etálisa boebelé	quantificateur	Sene
etanda ebandelaka ya bibúki ya shimí	tableau périodique des éléments chimiques	Sene
etángeleli	interprétation	Sene
etángiseli	didactique	
etápi	branche	Lingála
etélémá-katikáti	médiatrice	Sene
Etéyelo ya boboongó ya Nzebi ya basango pé ya bosololani	institut facultaire ya sciences de l'information et de la communication (ifasic)	Sene
etéyelo ya ebandeli	école primaire	Lingála
etéyelo ya katikáti	école secondaire	Lingála
etéyelo ya likoló pé boboongó	enseignement supérieur et universitaire	Lingála
Etéyelo ya Likoló ya baTekiníki ya boSálisi maKono	institut supérieur des techniques médicales (istm)	Sene
etíndi	commande	Lingála
etómbola	ascenseur	Van Everbroeck
etómbola na bomoi ya bato na mbóka	ascenseur social	Sene
etongá	structure	Lingála
etongá ya bibéngeli etongámá	structure de termes composés	Sene
etongá ya bobéndisi	structure dérivationnelle	Sene
etongá-kabámbi	infrastructure	Sene
etongameli	morphologie	Sene
etongameli ya nzeté	arborescence	Sene
etongelami	matériau	Sene
etongi	constituant	Sene
etúno	questionnaire	Sene
eútá-likelelo	déverbatif	Sene
eútelo na tángo	origine temporelle	Sene
eútelo ya ememeli	origine vectorielle	Sene
eútelo ya kómbó	étymologie	Sene
eyébolisa	marqueur de définitions	Sene
eyókami mókó	univocité	Sene
eyókanisi	relateur	Sene
eyóki-elíli	audio-visuel	Sene
ezala	substance	Sene
ezalaka té na mibéko ya monoko	agrammaticalité	Sene
ezalela	état, caractère	Lingála
ezaleli	habitude, propriété	Lingála
ezalelo	situation	Lingála

ezalisi momeseno	Le présent habituel	Kawata
ezwa-esíká	substitutif	Sene
ezwa-maloba	dictaphone	Sene
ezwami	résultat	Sene
ezwelami	considération	Sene
gardiéni	école maternelle	Lingála
kébákébá	insécurité	Lingála
kébákébá ya botéyi	insécurité pédagogique	Sene
kébákébá ya monoko	insécurité linguistique	Sene
kimókó	unité	Sene
kimókó ya komekela	unité de mesure	Sene
kimókó ya monoko	unité linguistique	Sene
<i>kimonameso</i> (pó na koloba esengéli komóna pó na kondima.)	concret, avec preuve	Lingála (liloba eútá na kikongo)
kiyungúlu ya etongameli	filtre morphologique	Sene
kobandela kokoma	réécriture	Sene
kobandela kolimbola	réexpliquer	Sene
kobandisa	préfixer	Sene
kobandola	boucler un dossier, rapporter du début à la fin	Lingála
kobéndisa	dériver	Sene
kobimisa bizalela	caractériser	Sene
kobókana	se grouper	Sene
kobókanisa	combinaison	Sene
kobómbola kolangola na kobómbama, kokundola yangó	découvrir	Mukinayi
kobongamisa	systématiser	Sene
kobúlowa (kongala óyo ekátisaka nzóto ngámbo na ngámbo)	irradier	Kawata
kofándisa mibéko ya ekomeli	codification et normalisation	Sene
kokabolisa	distinguer	Sene
kokakisa (kotía na kaká)	restreindre	Sene
kokénga	vérifier	Sene
kokokanisa	équibrer	Sene
kokokanisa likokani na shimí	équibrer une équation ya shimí	Sene
kokomola	décrire	Sene
kokomuka	se désinscrire	Sene
kokomusa	désinscrire	Sene
kolama	dormir (être en sommeil)	Sene
kolílisa (kopésa elíli, komónisa polélé na nzelé ya bandakisa)	illustrer	Sene
kolimbolisa	théoriser	Sene
kolonga	déterminer, maintenir	Sene
kolongobanisa	standardiser	Sene
kómbó	nom, substantif	Lingála
kómbó ekonza	substantif régent	Sene
kómbó eútá-likelelo	nom déverbatif	Sene
kómbó eyángela	Nom référent	Sene

kómbó eyángela	substantif régent	Sene
kómbó eyángelami	substantif régis	Sene
kómbó-libóké	syntagme nominal	Mateene
komikwa moto	estime ya soi	Sene
kompani Bikólo-ebelé	société multinationale	Sene
kondimisa sóló	valider	Sene
konganza kozala na misisa ya kopikama óyo ekopekisa yó ko-longwa. Kasi elobí té ke yó moto opikí misisá yangó.	s'accrocher	Kin
konguya	<i>to empower</i> (renforcer les capacités)	Sene
konsóma	reconnaître la souveraineté	Sene
konsómisa	légitimer	Sene
konsómola	renforcer les libertés	Sene
kosíkisa	préciser	Sene
kososa (kososa : kokela molékíli ya sika útá na bamokíli misúsu ya ebandelí. koloba na mokúsé makambo óyo elobámákí na bo-zindó na banzelá ndéngé na ndéngé. Kasi koloba na mokúsé yangó ezángá kobwákisa makanisi misúsu.)	synthétiser	Sene
kosúkisisa	suffixer	Sene
kotía na lisangá ya makambo	contextualise	Sene
kotía yangó na lisangá ya makambo	contextualiser	Sene
kotokeniza kotanda na batoken	tokeniser	Sene
kotómba (kozala likolo ya. Likelelo óyo esálelamaka lisúsu té.)	poser	Sene
kotongamisa	structurer	Sene
koyambona	Maintenir la continuité	Sene
koyambonola	alterner	Sene
koyéba motúya	évaluer	Sene
koyéba-kosála	compétence	Sene
koyébola	définir	Sene
koyékola na mosálá	stage	Lingála
kozólisa	nasaliser	Celta
kozólola	dénasaliser	Sene
kozwa-esíká na fonetíki	substitution phonétique	Sene
lekisikografí (bobagoli)	lexicographie	Sene
léme	lemme	Sene
lengwisitíki-esálela	linguistique appliquée	Sene
LGT : Lingómbá ya guvernemá té .	ONG organisation non gouvernementale	Lingála
libáteli	enregistrement	Sene
libengi-lisakola	paraphrase	Sene
libimisami	publication	Sene
libókani	opération, combinaison	Sene

libómbolami	découverte	Sene
libongisi-kotonga	architecture	Sene
libóngola (ezalí molongó ya ma-kambo óyo etámbusaka likambo ya mobimba. ndéngé okokí kobóngola paramètre, likambo ya mobimba pé ekobóngwama éngébéné na paramètre yangó.	paramètre	Sene
libóngoli	traduction	Témoins de Jehova
lifándisi	déterminant	Sene*
lifándisi elakisa	déterminant démonstratif	Sene*
lifándisi sémba-té	déterminant indéfini	Sene*
likakoli	article	Kawata
likangani na shimí	liaison chimique	Sene
likanisi-likonzí	prédicat	Sene
likelelo	verbe	Muwoko
likelelo-libóké	syntagme verbal	Mateene
likendeli sé mókó	unidirectionnel	Sene
likitana	pronom	Muwoko
likitana-libóké	syntagme pronominal	Sene
likóbi	continuum	Sene
likokami	possibilité	Sene
likokani	équation	Sene
likoki	valence	Mamba
likoki mókó	monovalent	Sene
likokisani	équivalence	Sene
likokisani ekipa-makambo	équivalence fonctionnelle	Sene
likokisani ya libóngoli	équivalence de traduction	Sene
likokisani ya mbala-mókó	équivalence cognitive	Sene
likokisani ya ndimbola	équivalence explicative	Sene
likonzami	adjectif	Muwoko
likundolami	identifié	Sene
lilandi	adverbe	Dzokanga
lilandi-libóké	syntagme adverbial	Sene
liluki	inconnu, ce que l'on cherche	Sene
limanyoli	concept	Sene
limekeli	grandeur	Sene
limeki	test	Sene
limeki ya bosiemisi	test de focalisation	Sene
limemeli	apport, contribution	Sene
lindimisi	argument	Sene
lingali	rayon lumineux	Sene
lisakola	phrase	Muwoko
lisakola mbílingá	phrase complexe	Sene*
lisakola sémba	phrase simple	Sene*
lisangá ya mokili mobimba ya balobi-Français	organisation internationale de la francophonie	Sene
lisangá-makambo	contexte	Sene

lisangá-maloba	corpus	Sene
lisese-kómbó	hypostase	Sene
lisosi (kozwa makambo ezalí kotálela likambo mókó, koloba yangó na mokúsé pó na kobimisa polélé pé na molongó bizwami)	synthèse	Sene
lisosoli	analyse	Sene*
lisosoli ya bitongi elandá	analyse des constituants immédiats	Sene
lisosoli ya bokaboleli	analyse distributionnelle	Sene
lisosoli ya etongá	analyse structurale	Sene
litángeli	interprétation	Sene
litómbá (óyo ezwamaka likoló ya)	intérêt	Lingála
litómbeli	subjectivité	Sene
litongi (áwa litongi ezalí mókó ya óyo ezalí kokokisa mobimba, ezalí na ndéngé na yangó, na mosálá na yangó. néti na mate-matíki : matongi ya likokani)	terme (≠ebéngeli)	Sene
litongi ya lisakola	terme de la phrase	Sene
litongi-ebaluka	terme pivot	Sene
litósi ya singa-mayaka	principe de récursivité	Sene
liyamboli	préposition	Celta
liyamboli-libóké	syntagme prépositionnel	Sene
liyébi	notion	Sene
liyébi ya kobanda	notion élémentaire	Sene
liyébi-likonzi	notion de base	Sene
liyéboli	définition	Sene*
liyéli	conséquence	Sene
lizíta	nœud	Lingála
lizónga	sens contraire	Kin
LMM lingómbá ya molóngó pó na mombóngo	Organisation mondiale du commerce (OMC)	Sene
LMSBM Lisanga na molongó pó na shimí ya bozindo pé ya misála.	IUPAC international union of pure and applied chemistry	Sene
lokótá	dialecte, variété	Sene* (en général on utilise le terme monoko (Kinshasa) et lokótá (Makanza) pour désigner le terme <i>langue</i> .)
lomeko	mesure	Lingála
makoki míbalé	bivalence	Sene

makoki mísáto	trivalence	Sene
makokí ya moto	droit de l'homme	Lingála
maloba ya sé-ya-lokásá	notes de bas de page	Sene
maloba-libóké	syntagme	Mateene
mangómbá ya letá té	organisation non-gouvernementale	Sene
masoló etámbúsámá	entretien dirigé	Sene
masoló etongámá	littérature	Sene
masúwa-pépo	hydravion	Sene
matongi ya likokani	termes d'une équation	Sene
matrice	ememelo	Sene
mayángani ya boluki	colloque scientifique	Sene
mayángani-masoló	conférence-débat	Sene
mayéle	stratégie	Sene
mbaleyáka	fréquence	Sene
mbele	circonstanciel	Sene
mbúlungano	ambigüité	Sene
míbalé-ekangámá	digramme	Sene
mibéko ya LMM	règles de l'OMC	Sene
mibéko ya maloba-libóké	grammaire syntagmatique	Sene
mísáto-ekangámá	trigramme	Sene
mitúna pé biyano	interview	Lingála
mobagoli	lexicographe	Sene
mobéko-lopángo	loi-cadre	Sene
mobímbí	radical	Muwoko
mobóko	paragraphe	Manguanda (terme désignant un paquet de bois ou de terre)
mobongisano	système	Sene
mokala (terme signifiant plate-bande)	champ (lexicographie)	Sene
mokandá	document	Lingála
mokánelami	personne cible	Sene
mokendo	sens	Sene
mokili libándá ya etéyelo	milieu extrascolaire	Sene
mokonza	sujet	Sene
molaí-monéne	format	Sene
molando (nzela óyo likambo ezalí kolanda pó na kosálama)	processus	Sene
moleko	direction (science physique)	Sene
molóngó	planète	Lingála
molongó etósamaka	ordre contraignant	Sene
momekano esí basálá	exercice résolu	Lingála
mondelo ya emóneli	axe paradigmatique	Sene
mondelo ya maloba-libóké	axe syntagmatique	Sene
monéne-molai	format	Sene
monéne-ya-pósá	ambition	Sene

mongálá ya ebandeli	secteur primaire	Sene
mongálá ya míbalé	secteur secondaire	Sene
mongála ya mísáto	secteur tertiaire	Sene
mongálá ya nzebi	section scientifique, filière scientifique	Sene
mongóngó	ton	Sene
mongóngó Kitá-matá	ton montant	Sene
mongóngó likoló	ton haut	Sene
mongóngó matá-kitá	ton descendant	Sene
mongóngó na sé	ton bas	Sene
monoko	langue	Lingála
monoko ya katikáti	interlecte	Sene
monoko-ekánelami	langue cible	Sene
monoko-epésá	Langue source	Sene
monoko-ya-monoko	métalangue	Sene
monyámá	réseau	Sene
mopanzí-mopanzí	juxtaposition	Sene*
mopotani	protagoniste	Sene
mosálá-lingali	radioactivité	Sene
mosáleli-mokánami	utilisateur-cible	Sene
mosáli-likambo	agent	Sene
mosóko	service	Lingála
motáláká	registre	Sene
motáláká	répertoire	Sene
motáláká elámbámá	registre élaboré	Sene
motáláká elobamaka	registre parlé	Sene
motámbolo	cinématique	Sene
motíndelami-múkala	destinataire intermédiaire	Sene
motíndikano	répulsion	Sene
motíndikano ya kurán	répulsion électrique	Sene
motíndo ya bolobameli	forme fléchie	Sene
motíndo ya kosála	voix active	Sene*
motíndo ya kosálama	voix passive	Sene*
moto atángá	personne instruite	Lingála
moto ya boyébi	intellectuel	Lingála
motútano	collision	Sene
motúya-káti	moyenne	Sene
motúya-katikáti	médiane	Sene
moyékolisi	formateur	Sene
mozóngo	sens retour	Sene
mozóngo (matématíki)	contraire, opposé	Sene
mpóná	choix	Lingála
mwána mayéle	personne intelligente	Lingála
mwángo ya minoko	planification linguistique	Sene
na ndéngé ya mibéko ya monoko	grammaticalité	Sene
ndáko ya matéya	salle de classe	Lingála
ndelo ya mokili-mobimba	international	Lingála
ndembé	objectif	Lingála
ndéngé mokili ezalí kokóma	réchauffement climatique	Sene

móto koleka		
ndimbola-mókó	monosémie	Sene
ndimbola-nziké	polysémie	Sene
ndoba (n-loba → ndoba lisangá ya maloba ya likanisi sóngóló)	vocabulaire	Celta
ndoba elámbámá	vocabulaire élaboré	Sene
ndoyí	homonyme	Celta
ndoyí ya kokoma	homographe	Sene
ndoyí-loláká	homophone	Sene
nganga	expert	Lingála
nkómá	caractère	Sene*
nzebi	science	Lingála
nzebi ya kotéya	pédagogie	Sene
nzebi ya mambi ya bomoto	science humaine	Sene
nzelá ya kosálela	méthodologie	Sene
nzingánzingá	environnement	Lingála
politíki ya nákomisa-bangó-néti-ngái	politique d'assimilation	Sene
pratíki	pratique	Kin
sandúku ya bipésami	base de données	Sene
síkísíkí	précis, précision	Sene
singa ya bankomá	chaîne de caractères,	Sene
sókómbele	la condition	Celta*
súka	finale	Muwoko
tíi-wápi	portée	Sene
tína-esálámí	cause	Sene
tína-maloba	sémantique	Sene
token (ezalí singa ya nkómá óyo mwángo ya informatíki atángí lokóla liloba)	token	Sene
ya bobéngi	lexicologique	Sene
ya bolimbolisi	théorique	Sene
ya boluki biyano	intellectualisation	Sene
ya bonkóló	possessif	Celta
ya kobalola	réversif	Sene
ya lisosoli (kokáta na biténi)	analytique	Sene
ya nyónso	générique	Sene
zando ya bambóngo	marché financier	Sene

ANNEXE 3.

GÉNÉRATEUR DES VERBES DÉRIVÉS

verbe dérivé	structure	intransitif	transitif
ko-RAD-a	ko-RAD-a		
ko-RAD-ola	ko-RAD-ol-a		kolongola óyo ba-RAD-ákí ; kobóngola óyo ba-RAD-ákí ; ko-RAD-a na libándá, ko-RAD-a koleka ndelo
			enlever ce qu'on ba-RAD-ák-í ; transformer ce qu'on ba-RAD-ák-í ; ko-RAD-a en dehors de, ko-RAD-a beaucoup plus
ko-RAD-uka	ko-RAD-uk-a	komilongola na óyo ba-RAD-ákí ; Komibóngola na óyo ba-RAD-ákí ; komi-RAD-a na libándá, komi-RAD-a na koleka ndelo	komilongola na óyo ba-RAD-ákí ; Komibóngola na óyo ba-RAD-ákí ; komi-RAD-a na libándá, komi-RAD-a na koleka ndelo
		se retirer soi-même de ce qu'on a ba-RAD-ák-í ; se transformer soi-même de ce qu'on a ba-RAD-ák-í ; se ko-RAD-a soi-même en dehors de, se ko-RAD-a soi-même beaucoup plus	se retirer soi-même de ce qu'on a ba-RAD-ák-í ; se transformer soi-même de ce qu'on a ba-RAD-ák-í ; se ko-RAD-a soi-même en dehors de, se ko-RAD-a soi-même beaucoup plus

ko-RAD-isa	ko-RAD-is-a		kosála ke moto á-RAD-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke elóko é-RAD-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke bá-RAD-a moto tó elóko sóngóló likambo.
			faire qu'une personne á-RAD-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'une chose é-RAD-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'on bá-RAD-a un fait, une personne ou quelque chose
ko-RAD-ela	ko-RAD-el-a		ko-RAD-a likambo, elóko tó moto na esíká ya moto ; ko-RAD-a likambo, elóko tó moto pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na ko-RAD-a
			ko-RAD-a un fait, une personne ou quelque chose à la place de quelqu'un ; ko-RAD-a un fait, une personne ou quelque chose pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour ko-RAD-a ;
ko-RAD-ana	ko-RAD-an-a	A a-RAD-í pó na B ; B a-RAD-í pó na A; A ná B ba-RAD-án-í	A a-RAD-í B ; B a-RAD-í A; A ná B ba-RAD-án-í (transitif) / A a-RAD-í elóko, likambo tó moto ya B; B a-RAD-í elóko, likambo tó moto ya A;

			<p>A ná B ba-RAD-án-í elóko, likambo tó moto (transitif)/</p> <p>A a-RAD-í B elóko, likambo tó moto; B a-RAD-í A elóko, likambo tó moto; A ná B ba-RAD-án-í elóko, likambo tó moto (bitransitif)</p>
		<p>A a-RAD-í pour B ; B a-RAD-í pour A ; A et B ba-RAD-án-í</p>	<p>A a-RAD-í B ; B a-RAD-í A ; A et B ba-RAD-án-í (transitif)</p> <p>A a-RAD-í un fait, une personne ou quelque chose de B ; B a-RAD-í un fait, une personne ou quelque chose de A ; A et B se sont ba-RAD-án-í mutuellement un fait, une personne ou quelque chose (transitif)</p> <p>A a-RAD-í B un fait, une personne ou quelque chose ; B a-RAD-í A un fait, une personne ou quelque chose ; A et B ba-RAD-án-í un fait, une personne ou quelque chose (bitransitif)</p>
ko-RAD-ama	ko-RAD-am-a	Kozala ya ko-RAD-a	<p>ba-RAD-í elóko, likambo tó moto. elóko, likambo tó moto e-RAD-ám-í</p>
		être RAD-PP (FR)	<p>ba-RAD-í un fait, une personne ou quelque chose ; un fait, une personne ou</p>

			quelque chose e-RAD-ám-í
ko-RAD-olisa	ko-RAD-ol-is-a		kosála ke moto á-RAD-ol-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke elóko é-RAD-ol-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke bá-RAD-ol-a moto tó elóko sóngóló likambo.
			faire qu'une personne á-RAD-OL-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'une chose é-RAD-OL-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'on bá-RAD-OL-a un fait, une personne ou quelque chose
ko-RAD-olela	ko-RAD-ol-el-a		ko-RAD-ol-a likambo, elóko tó moto na esíká ya moto ; ko-RAD-ol-a likambo, elóko tó moto pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na ko-RAD-ol-a
			ko-RAD-OL-a un fait, une personne ou quelque chose à la place de quelqu'un ; ko-RAD-OL-a un fait, une personne ou quelque chose pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour ko-RAD-OL-a ;
ko-RAD-olana	ko-RAD-ol-an-a	A a-RAD-ól-í pó na B ; B a-RAD-ól-	A a-RAD-ól-í B ; B a-RAD-ól-í A; A ná B

		í pó na A; A ná B ba-RAD-ól-án-í	<p>ba-RAD-ól-án-í (transitif) /</p> <p>A a-RAD-ól-í elóko, likambo tó moto ya B; B a-RAD-ól-í elóko, likambo tó moto ya A; A ná B ba-RAD-ól-án-í elóko, likambo tó moto (transitif)/</p> <p>A a-RAD-ól-í B elóko, likambo tó moto; B a-RAD-ól-í A elóko, likambo tó moto; A ná B ba-RAD-ól-án-í elóko, likambo tó moto (bitransitif)</p>
		A a-RAD-ól-í pour B ; B a-RAD-ól-í pour A ; A et B ba-RAD-ól-án-í	<p>A a-RAD-ól-í B ; B a-RAD-ól-í A ; A et B ba-RAD-ól-án-í (transitif)</p> <p>A a-RAD-ól-í un fait, une personne ou quelque chose de B ; B a-RAD-ól-í un fait, une personne ou quelque chose de A ; A et B se sont ba-RAD-ól-án-í mutuellement un fait, une personne ou quelque chose (transitif)</p> <p>A a-RAD-ól-í B un fait, une personne ou quelque chose ; B a-RAD-ól-í A un fait, une personne ou quelque chose ; A et B ba-RAD-ól-án-í un fait, une personne ou quelque chose (bitransitif)</p>
ko-RAD-olama	ko-RAD-ol-am-a	Kozala ya ko-RAD-ol-a	ba-RAD-ól-í elóko, likambo tó moto.

			elóko, likambo tó moto e-RAD-ól-ám-í
		être RAD-ol-PP (FR)	ba-RAD-ól-í un fait, une personne ou quelque chose ; un fait, une personne ou quelque chose e-RAD-ól-ám-í
ko-RAD-usa	ko-RAD-uk-is-a		kosála ke moto á-RAD-uk-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke elóko é-RAD-uk-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke bá-RAD-uk-a moto tó elóko sóngóló likambo.
			faire qu'une personne á-RAD-UK-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'une chose é-RAD-UK-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'on bá-RAD-UK-a un fait, une personne ou quelque chose
ko-RAD-ukela	ko-RAD-uk-el-a		ko-RAD-uk-a likambo, elóko tó moto na esíká ya moto ; ko-RAD-uk-a likambo, elóko tó moto pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na ko-RAD-uk-a
			ko-RAD-UK-a un fait, une personne ou quelque chose à la place de quelqu'un ; ko-RAD-UK-a un fait, une personne ou quelque chose pour quelqu'un ; utiliser

			un fait, une personne ou quelque chose pour ko-RAD-UK-a ;
ko-RAD-isisa	ko-RAD-is-is-a		kosála ke moto á-RAD-is-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke elóko é-RAD-is-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke bá-RAD-is-a moto tó elóko sóngóló likambo.
			faire qu'une personne á-RAD-IS-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'une chose é-RAD-IS-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'on bá-RAD-IS-a un fait, une personne ou quelque chose
ko-RAD-isela	ko-RAD-is-el-a		ko-RAD-is-a likambo, elóko tó moto na esíká ya moto ; ko-RAD-is-a likambo, elóko tó moto pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na ko-RAD-is-a
			ko-RAD-IS-a un fait, une personne ou quelque chose à la place de quelqu'un ; ko-RAD-IS-a un fait, une personne ou quelque chose pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour ko-RAD-IS-a ;

ko-RAD-isana	ko-RAD-is-an-a	A a-RAD-is-í pó na B ; B a-RAD-is-í pó na A; A ná B ba-RAD-is-án-í	<p>A a-RAD-is-í B ; B a-RAD-is-í A; A ná B ba-RAD-is-án-í (transitif) /</p> <p>A a-RAD-is-í elóko, likambo tó moto ya B; B a-RAD-is-í elóko, likambo tó moto ya A; A ná B ba-RAD-is-án-í elóko, likambo tó moto (transitif)/</p> <p>A a-RAD-is-í B elóko, likambo tó moto; B a-RAD-is-í A elóko, likambo tó moto; A ná B ba-RAD-is-án-í elóko, likambo tó moto (bitransitif)</p>
		A a-RAD-ís-í pour B ; B a-RAD-ís-í pour A ; A et B ba-RAD-ís-án-í	<p>A a-RAD-ís-í B ; B a-RAD-ís-í A ; A et B ba-RAD-ís-án-í (transitif)</p> <p>A a-RAD-ís-í un fait, une personne ou quelque chose de B ; B a-RAD-ís-í un fait, une personne ou quelque chose de A ; A et B se sont ba-RAD-ís-án-í mutuellement un fait, une personne ou quelque chose (transitif)</p> <p>A a-RAD-ís-í B un fait, une personne ou quelque chose ; B a-RAD-ís-í A un fait, une personne ou quelque chose ; A et B ba-RAD-ís-án-í un fait, une personne ou quelque chose (bitransitif)</p>

ko-RAD-isama	ko-RAD-is-am-a	Kozala ya ko-RAD-is-a	ba-RAD-is-í elóko, likambo tó moto. elóko, likambo tó moto e-RAD-ís-ám-í
		être RAD-IS-PP (FR)	ba-RAD-ís-í un fait, une personne ou quelque chose ; un fait, une personne ou quelque chose e-RAD-ís-ám-í
ko-RAD-elisa	ko-RAD-el-is-a		kosála ke moto á-RAD-el-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke elóko é-RAD- el-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke bá-RAD-el-a moto tó elóko sóngóló likambo.
			faire qu'une personne á-RAD-EL-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'une chose é-RAD-EL-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'on bá-RAD-EL-a un fait, une personne ou quelque chose
ko-RAD-elela	ko-RAD-el-el-a		ko-RAD-el-a likambo, elóko tó moto na esíká ya moto ; ko-RAD-el-a likambo, elóko tó moto pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na ko-RAD-el- a
			ko-RAD-EL-a un fait, une personne ou quelque chose à la place de quelqu'un ; ko-RAD-EL-a un fait, une personne ou

			quelque chose pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour ko-RAD-EL-a ;
ko-RAD-elana	ko-RAD-el-an-a	A a-RAD-él-í pó na B ; B a-RAD-él-í pó na A; A ná B ba-RAD-él-án-í	<p>A a-RAD-él-í B ; B a-RAD-él-í A; A ná B ba-RAD-él-án-í (transitif) /</p> <p>A a-RAD-él-í elóko, likambo tó moto ya B; B a-RAD-él-í elóko, likambo tó moto ya A; A ná B ba-RAD-él-án-í elóko, likambo tó moto (transitif)/</p> <p>A a-RAD-él-í B elóko, likambo tó moto; B a-RAD-él-í A elóko, likambo tó moto; A ná B ba-RAD-él-án-í elóko, likambo tó moto (bitransitif)</p>
		A a-RAD-el-í pour B ; B a-RAD-el-í pour A ; A et B ba-RAD-el-án-í	<p>A a-RAD-el-í B ; B a-RAD-el-í A ; A et B ba-RAD-el-án-í (transitif)</p> <p>A a-RAD-el-í un fait, une personne ou quelque chose de B ; B a-RAD-el-í un fait, une personne ou quelque chose de A ; A et B se sont ba-RAD-el-án-í mutuellement un fait, une personne ou quelque chose (transitif)</p> <p>A a-RAD-el-í B un fait, une personne ou quelque chose ; B a-RAD-el-í A un fait, une personne ou quelque chose ; A et B</p>

			ba-RAD-el-án-í un fait, une personne ou quelque chose (bitransitif)
ko-RAD-elama	ko-RAD-el-am-a	Kozala ya ko-RAD-el-a	ba-RAD-él-í elóko, likambo tó moto. elóko, likambo tó moto e-RAD-él-ám-í
		être RAD-EL-PP (FR)	ba-RAD-EL-í un fait, une personne ou quelque chose ; un fait, une personne ou quelque chose e-RAD-el-ám-í
ko-RAD-amisa	ko-RAD-am-is-a		kosála ke moto á-RAD-am-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke elóko é-RAD- am-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke bá-RAD-am-a moto tó elóko sóngóló likambo.
			faire qu'une personne á-RAD-AM-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'une chose é-RAD-AM-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'on bá-RAD-AM-a un fait, une personne ou quelque chose
ko-RAD-amela	ko-RAD-am-el-a		ko-RAD-am-a likambo, elóko tó moto na esíká ya moto ; ko-RAD-am-a likambo, elóko tó moto pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na ko-RAD- am-a

			ko-RAD-AM-a un fait, une personne ou quelque chose à la place de quelqu'un ; ko-RAD-AM-a un fait, une personne ou quelque chose pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour ko-RAD-AM-a ;
ko-RAD-anisa	ko-RAD-an-is-a	kosála ke moto á-RAD-an-ana; kosála ke elóko é-RAD-an-ana	kosála ke moto á-RAD-an-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke elóko é-RAD-an-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke bá-RAD-an-a moto tó elóko sóngóló likambo.
		faire qu'une personne á-RAD-AN-a ; faire qu'une chose é-RAD-AN-a	faire qu'une personne á-RAD-AN-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'une chose é-RAD-AN-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'on bá-RAD-AN-a un fait, une personne ou quelque chose
ko-RAD-anela	ko-RAD-an-el-a		ko-RAD-an-a likambo, elóko tó moto na esíká ya moto ; ko-RAD-an-a likambo, elóko tó moto pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na ko-RAD-an-a
			ko-RAD-AN-a un fait, une personne ou quelque chose à la place de quelqu'un ;

			ko-RAD-AN-a un fait, une personne ou quelque chose pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour ko-RAD-AN-a ;
ko-RAD-anama	ko-RAD-an-am-a	Kozala ya ko-RAD-an-a	ba-RAD-án-í elóko, likambo tó moto. elóko, likambo tó moto e-RAD-án-ám-í
		être RAD-AN-PP (FR)	ba-RAD-ÁN-í un fait, une personne ou quelque chose ; un fait, une personne ou quelque chose e-RAD-án-ám-í
ko-RAD-olisisa	ko-RAD-ol-is-is-a		kosála ke moto á-RAD-ol-is-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke elóko é-RAD-ol-is-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke bá-RAD-ol-is-a moto tó elóko sóngóló likambo.
			faire qu'une personne á-RAD-OL-ISa un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'une chose é-RAD-OL-ISa un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'on bá-RAD-OL-ISa un fait, une personne ou quelque chose
ko-RAD-olisela	ko-RAD-ol-is-el-a		ko-RAD-ol-is-a likambo, elóko tó moto na esíká ya moto ; ko-RAD-ol-is-a likambo, elóko tó moto pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na

			ko-RAD-ol-is-a
			ko-RAD-OL-ISa un fait, une personne ou quelque chose à la place de quelqu'un ; ko-RAD-OL-ISa un fait, une personne ou quelque chose pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour ko-RAD-OL-ISa ;
ko-RAD-olisana	ko-RAD-ol-is-an-a	A a-RAD-ól-is-í pó na B ; B a-RAD-ól-is-í pó na A; A ná B ba-RAD-ól-is-án-í	A a-RAD-ól-is-í B ; B a-RAD-ól-is-í A; A ná B ba-RAD-ól-is-án-í (transitif) / A a-RAD-ól-is-í elóko, likambo tó moto ya B; B a-RAD-ól-is-í elóko, likambo tó moto ya A; A ná B ba-RAD-ól-is-án-í elóko, likambo tó moto (transitif)/ A a-RAD-ól-is-í B elóko, likambo tó moto; B a-RAD-ól-is-í A elóko, likambo tó moto; A ná B ba-RAD-ól-is-án-í elóko, likambo tó moto (bitransitif)
		A a-RAD-ól-ísí pour B ; B a-RAD-ól-ísí pour A ; A et B ba-RAD-ól-ísán-í	A a-RAD-ól-ísí B ; B a-RAD-ól-ísí A ; A et B ba-RAD-ól-ísán-í (transitif) A a-RAD-ól-ísí un fait, une personne ou quelque chose de B ; B a-RAD-ól-ísí un fait, une personne ou quelque chose de A ; A et B se sont ba-RAD-ól-ísán-í

			mutuellement un fait, une personne ou quelque chose (transitif) A a-RAD-ól-ísí B un fait, une personne ou quelque chose ; B a-RAD-ól-ísí A un fait, une personne ou quelque chose ; A et B ba-RAD-ól-ísán-í un fait, une personne ou quelque chose (bitransitif)
ko-RAD-olisama	ko-RAD-ol-is-am-a	Kozala ya ko-RAD-ol-is-a	ba-RAD-ól-is-í elóko, likambo tó moto. elóko, likambo tó moto e-RAD-ól-ís-ám-í
		être RAD-OL-IS-PP (FR)	ba-RAD-ól-ísí un fait, une personne ou quelque chose ; un fait, une personne ou quelque chose e-RAD-ÓL-ÍSÁm-í
ko-RAD-olelisa	ko-RAD-ol-el-is-a		kosála ke moto á-RAD-ol-el-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke elóko é-RAD-ol-el-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke bá-RAD-ol-el-a moto tó elóko sóngóló likambo.
			faire qu'une personne á-RAD-OL-EL-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'une chose é-RAD-OL-EL-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'on bá-RAD-OL-EL-a un fait, une personne ou quelque chose
ko-RAD-olelela	ko-RAD-ol-el-el-a		ko-RAD-ol-el-a likambo, elóko tó moto

			na esíká ya moto ; ko-RAD-ol-el-a likambo, elóko tó moto pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na ko-RAD-ol-el-a
			ko-RAD-OL-EL-a un fait, une personne ou quelque chose à la place de quelqu'un ; ko-RAD-OL-EL-a un fait, une personne ou quelque chose pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour ko-RAD-OL-EL-a ;
ko-RAD-olelana	ko-RAD-ol-el-an-a	A a-RAD-ól-él-í pó na B ; B a-RAD-ól-él-í pó na A; A ná B ba-RAD-ól-él-án-í	A a-RAD-ól-él-í B ; B a-RAD-ól-él-í A; A ná B ba-RAD-ól-él-án-í (transitif) / A a-RAD-ól-él-í elóko, likambo tó moto ya B; B a-RAD-ól-él-í elóko, likambo tó moto ya A; A ná B ba-RAD-ól-él-án-í elóko, likambo tó moto (transitif)/ A a-RAD-ól-él-í B elóko, likambo tó moto; B a-RAD-ól-él-í A elóko, likambo tó moto; A ná B ba-RAD-ól-él-án-í elóko, likambo tó moto (bitransitif)
		A a-RAD-ól-él-í pour B ; B a-RAD-ól-él-í pour A ; A et B ba-RAD-ól-él-án-í	A a-RAD-ól-él-í B ; B a-RAD-ól-él-í A ; A et B ba-RAD-ól-él-án-í (transitif) A a-RAD-ól-él-í un fait, une personne ou

			quelque chose de B ; B a-RAD-ól-él-í un fait, une personne ou quelque chose de A ; A et B se sont ba-RAD-ól-él-án-í mutuellement un fait, une personne ou quelque chose (transitif) A a-RAD-ól-él-í B un fait, une personne ou quelque chose ; B a-RAD-ól-él-í A un fait, une personne ou quelque chose ; A et B ba-RAD-ól-él-án-í un fait, une personne ou quelque chose (bitransitif)
ko-RAD-olelama	ko-RAD-ol-el-am-a	Kozala ya ko-RAD-ol-el-a	ba-RAD-ól-él-í elóko, likambo tó moto. elóko, likambo tó moto e-RAD-olelámí
		être RAD-OL-EL-AM-PP (FR)	ba-RAD-ól-él-í un fait, une personne ou quelque chose ; un fait, une personne ou quelque chose e-RAD-ÓL-ÉL-ám-í
ko-RAD-olamisa	ko-RAD-ol-am-is-a		kosála ke moto á-RAD-ol-am-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke elóko é-RAD-ol-am-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke bá-RAD-ol-am-a moto tó elóko sóngóló likambo.
			faire qu'une personne á-RAD-OL-AM-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'une chose é-RAD-OL-AM-a un fait, une personne ou quelque chose ;

			faire qu'on bá-RAD-OL-AM-a un fait, une personne ou quelque chose
ko-RAD-olamela	ko-RAD-ol-am-el-a		ko-RAD-ol-am-a likambo, elóko tó moto na esíká ya moto ; ko-RAD-ol-am-a likambo, elóko tó moto pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na ko-RAD-ol-am-a
			ko-RAD-OL-AM-a un fait, une personne ou quelque chose à la place de quelqu'un ; ko-RAD-OL-AM-a un fait, une personne ou quelque chose pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour ko-RAD-OL-AM-a ;
ko-RAD-olanisa	ko-RAD-ol-an-is-a		kosála ke moto á-RAD-ol-an-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke elóko é-RAD-ol-an-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke bá-RAD-ol-an-a moto tó elóko sóngóló likambo.
			faire qu'une personne á-RAD-OL-AN-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'une chose é-RAD-OL-AN-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'on bá-RAD-OL-AN-a un fait, une

			personne ou quelque chose
ko-RAD-olanela	ko-RAD-ol-an-el-a		ko-RAD-ol-an-a likambo, elóko tó moto na esíká ya moto ; ko-RAD-ol-an-a likambo, elóko tó moto pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na ko-RAD-ol-an-a
			ko-RAD-OL-AN-a un fait, une personne ou quelque chose à la place de quelqu'un ; ko-RAD-OL-AN-a un fait, une personne ou quelque chose pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour ko-RAD-OL-AN-a ;
ko-RAD-olanama	ko-RAD-ol-an-am-a	Kozala ya ko-RAD-ol-an-a	ba-RAD-ol-ání elóko, likambo tó moto. elóko, likambo tó moto e-RAD-ol-án-ám-í
		être RAD-OL-AN-PP (FR)	ba-RAD-ÓL-ÁN-í un fait, une personne ou quelque chose ; un fait, une personne ou quelque chose e-RAD-ól-án-ám-í
ko-RAD-usisa	ko-RAD-uk-is-is-a		kosála ke moto á-RAD-us-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke elóko é-RAD-us-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke bá-RAD-us-a moto tó elóko sóngóló likambo.

			faire qu'une personne á-RAD-US-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'une chose é-RAD-US-a un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'on bá-RAD-US-a un fait, une personne ou quelque chose
ko-RAD-usela	ko-RAD-uk-is-el-a		ko-RAD-US-a likambo, elóko tó moto na esíká ya moto ; ko-RAD-US-a likambo, elóko tó moto pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na ko-RAD-US-a
			ko-RAD-US-a un fait, une personne ou quelque chose à la place de quelqu'un ; ko-RAD-US-a un fait, une personne ou quelque chose pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour ko-RAD-US-a ;
ko-RAD-usana	ko-RAD-uk-is-an-a	A a-RAD-ús-í pó na B ; B a-RAD-ús-í pó na A; A ná B ba-RAD-ús-án-í	A a-RAD-ús-í B ; B a-RAD-ús-í A; A ná B ba-RAD-ús-án-í (transitif) / A a-RAD-ús-í elóko, likambo tó moto ya B; B a-RAD-ús-í elóko, likambo tó moto ya A; A ná B ba-RAD-ús-án-í elóko, likambo tó moto (transitif)/ A a-RAD-ús-í B elóko, likambo tó moto;

			B a-RAD-ús-í A elóko, likambo tó moto; A ná B ba-RAD-ús-án-í elóko, likambo tó moto (bitransitif)
		A a-RAD-ús-í pour B ; B a-RAD-ús-í pour A ; A et B ba-RAD-ús-án-í	A a-RAD-ús-í B ; B a-RAD-ús-í A ; A et B ba-RAD-ús-án-í (transitif) A a-RAD-ús-í un fait, une personne ou quelque chose de B ; B a-RAD-ús-í un fait, une personne ou quelque chose de A ; A et B se sont ba-RAD-ús-án-í mutuellement un fait, une personne ou quelque chose (transitif) A a-RAD-ús-í B un fait, une personne ou quelque chose ; B a-RAD-ús-í A un fait, une personne ou quelque chose ; A et B ba-RAD-ús-án-í un fait, une personne ou quelque chose (bitransitif)
ko-RAD-usama	ko-RAD-uk-is-am-a	Kozala ya ko-RAD-us-a	ba-RAD-ús-í elóko, likambo tó moto. elóko, likambo tó moto e-RAD-ús-ám-í
		être RAD-US-PP (FR)	ba-RAD-ÚS-í un fait, une personne ou quelque chose ; un fait, une personne ou quelque chose e-RAD-ÚS-ám-í
ko-RAD-ukelisa	ko-RAD-uk-el-is-a	kosála ke moto á-RAD-uk-el-a; kosála ke elóko é-RAD-uk-el-a	kosála ke moto á-RAD-uk-el-a likambo, elóko tó moto ; kosála ke elóko é-RAD-uk-el-a likambo, elóko tó moto ; kosála

			ke bá-RAD-uk-el-a moto tó elóko sóngóló likambo.
		faire qu'une personne á-RAD-UK-ELa ; faire qu'une chose é-RAD-UK-ELa	faire qu'une personne á-RAD-UK-ELa un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'une chose é-RAD-UK-ELa un fait, une personne ou quelque chose ; faire qu'on bá-RAD-UK-ELa un fait, une personne ou quelque chose
ko-RAD-ukelela	ko-RAD-uk-el-el-a	ko-RAD-uk-el-a na esíká ya moto ; ko-RAD-uk-el-a pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na ko-RAD-uk-el-a	ko-RAD-uk-el-a likambo, elóko tó moto na esíká ya moto ; ko-RAD-uk-el-a likambo, elóko tó moto pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na ko-RAD-uk-el-a
		ko-RAD-UK-ELa à la place de quelqu'un ; ko-RAD-UK-ELa pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour ko-RAD-UK-ELa ;	ko-RAD-UK-ELa un fait, une personne ou quelque chose à la place de quelqu'un ; ko-RAD-UK-ELa un fait, une personne ou quelque chose pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour ko-RAD-UK-ELa ;
ko-RAD-ukelana	ko-RAD-uk-el-an-a	A a-RAD-úk-él-í pó na B ; B a-RAD-úk-él-í pó na A ; A ná B ba-RAD-úk-él-án-í	A a-RAD-úk-él-í B ; B a-RAD-úk-él-í A ; A ná B ba-RAD-úk-él-án-í (transitif) / A a-RAD-úk-él-í elóko, likambo tó moto ya B ; B a-RAD-úk-él-í elóko, likambo tó moto ya A ; A ná B ba-RAD-úk-él-án-í

			elóko, likambo tó moto (transitif)/ A a-RAD-úk-él-í B elóko, likambo tó moto; B a-RAD-úk-él-í A elóko, likambo tó moto; A ná B ba-RAD-úk-él-án-í elóko, likambo tó moto (bitransitif)
		A a-RAD-úk-él-í pour B ; B a-RAD-úk-él-í pour A ; A et B ba-RAD-úk-él-án-í	A a-RAD-úk-él-í B ; B a-RAD-úk-él-í A ; A et B ba-RAD-úk-él-án-í (transitif) A a-RAD-úk-él-í un fait, une personne ou quelque chose de B ; B a-RAD-úk-él-í un fait, une personne ou quelque chose de A ; A et B se sont ba-RAD-úk-él-án-í mutuellement un fait, une personne ou quelque chose (transitif) A a-RAD-úk-él-í B un fait, une personne ou quelque chose ; B a-RAD-úk-él-í A un fait, une personne ou quelque chose ; A et B ba-RAD-úk-él-án-í un fait, une personne ou quelque chose (bitransitif)
ko-RAD-ukelama	ko-RAD-uk-el-am-a	Kozala ya ko-RAD-uk-el-a	ba-RAD-úk-él-í elóko, likambo tó moto. elóko, likambo tó moto e-RAD-úk-él-ám-í
		être RAD-UK-EL-PP (FR)	ba-RAD-ÚK-ÉL-Í un fait, une personne ou quelque chose ; un fait, une personne ou quelque chose e-RAD-úk-él-ám-í

ko-RAD-iselana	ko-RAD-is-el-an-a	A a-RAD-ís-él-í pó na B ; B a-RAD-ís-él-í pó na A; A ná B ba-RAD-ís-él-án-í	A a-RAD-ís-él-í B ; B a-RAD-ís-él-í A; A ná B ba-RAD-ís-él-án-í (transitif) / A a-RAD-ís-él-í elóko, likambo tó moto ya B; B a-RAD-ís-él-í elóko, likambo tó moto ya A; A ná B ba-RAD-ís-él-án-í elóko, likambo tó moto (transitif)/ A a-RAD-ís-él-í B elóko, likambo tó moto; B a-RAD-ís-él-í A elóko, likambo tó moto; A ná B ba-RAD-ís-él-án-í elóko, likambo tó moto (bitransitif)
		A a-RAD-ís-él-í pour B ; B a-RAD-ís-él-í pour A ; A et B ba-RAD-ís-él-án-í	A a-RAD-ís-él-í B ; B a-RAD-ís-él-í A ; A et B ba-RAD-ís-él-án-í (transitif) A a-RAD-ís-él-í un fait, une personne ou quelque chose de B ; B a-RAD-ís-él-í un fait, une personne ou quelque chose de A ; A et B se sont ba-RAD-ís-él-án-í mutuellement un fait, une personne ou quelque chose (transitif) A a-RAD-ís-él-í B un fait, une personne ou quelque chose ; B a-RAD-ís-él-í A un fait, une personne ou quelque chose ; A et B ba-RAD-ís-él-án-í un fait, une personne ou quelque chose (bitransitif)

ko-RAD-iselama	ko-RAD-is-el-am-a	Kozala ya ko-RAD-is-el-a	ba-RAD-ís-él-í elóko, likambo tó moto. elóko, likambo tó moto e-RAD-ís-él-ám-í
		être RAD-IS-EL-PP (FR)	ba-RAD-ÍS-ÉL-Í un fait, une personne ou quelque chose ; un fait, une personne ou quelque chose e-RAD-ÍS-ÉL-ám-í
ko-RAD-amisela	ko-RAD-am-is-el-a	ko-RAD-am-is-a na esíká ya moto ; ko-RAD-am-is-a pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na ko-RAD-am-is-a	ko-RAD-am-is-a likambo, elóko tó moto na esíká ya moto ; ko-RAD-am-is-a likambo, elóko tó moto pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na ko-RAD-am-is-a
		ko-RAD-AM-IS-a à la place de quelqu'un ; ko-RAD-AM-IS-a pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour ko-RAD-AM-IS-a ;	ko-RAD-AM-IS-a un fait, une personne ou quelque chose à la place de quelqu'un ; ko-RAD-AM-IS-a un fait, une personne ou quelque chose pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour ko-RAD-AM-IS-a ;
ko-RAD-oliselana	ko-RAD-ol-is-el-an-a	A a-RAD-ól-is-í pó na B ; B a-RAD-ól-is-í pó na A; A ná B ba-RAD-ól-is-án-í	A a-RAD-ól-is-í B ; B a-RAD-ól-is-í A; A ná B ba-RAD-ól-is-án-í (transitif) / A a-RAD-ól-is-í elóko, likambo tó moto ya B; B a-RAD-ól-is-í elóko, likambo tó moto ya A; A ná B ba-RAD-ól-is-án-í elóko, likambo tó moto (transitif)/ A a-RAD-ól-is-í B elóko, likambo tó mo-

			to; B a-RAD-ól-is-í A elóko, likambo tó moto; A ná B ba-RAD-ól-is-án-í elóko, likambo tó moto (bitransitif)
		A a-RAD-ól-ís-í pour B ; B a-RAD-ól-ís-í pour A ; A et B ba-RAD-ól-ís-án-í	A a-RAD-ól-ís-í B ; B a-RAD-ól-ís-í A ; A et B ba-RAD-ól-ís-án-í (transitif) A a-RAD-ól-ís-í un fait, une personne ou quelque chose de B ; B a-RAD-ól-ís-í un fait, une personne ou quelque chose de A ; A et B se sont ba-RAD-ól-ís-án-í mutuellement un fait, une personne ou quelque chose (transitif) A a-RAD-ól-ís-í B un fait, une personne ou quelque chose ; B a-RAD-ól-ís-í A un fait, une personne ou quelque chose ; A et B ba-RAD-ól-ís-án-í un fait, une personne ou quelque chose (bitransitif)
ko-RAD-oliselama	ko-RAD-ol-is-el-am-a	Kozala ya ko-RAD-ol-is-el-a	ba-RAD-ól-is-él-í elóko, likambo tó moto. elóko, likambo tó moto e-RAD-ól-ís-él-ám-í
		être RAD-OL-IS-EL-PP (FR)	ba-RAD-ÓL-ÍS-ÉL-ÁM-Í un fait, une personne ou quelque chose ; un fait, une personne ou quelque chose e-RAD-ám-í
ko-RAD-olamisela	ko-RAD-ol-am-is-el-a	ko-RAD-ol-am-is-a na esíká ya mo-	ko-RAD-ol-am-is-a likambo, elóko tó

		to ; ko-RAD-ol-am-is-a pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na na ko-RAD-ol-am-is-a	moto na esíká ya moto ; ko-RAD-ol-am- is-a likambo, elóko tó moto pó na moto ; kosálela likambo, elóko tó moto pó na ko-RAD-ol-am-is-a
		ko-RAD-OL-AM-IS-a à la place de quelqu'un ; ko-RAD-OL-AM-IS-a pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour ko-RAD-OL-AM-IS-a ;	ko-RAD-OL-AM-IS-a un fait, une personne ou quelque chose à la place de quelqu'un ; ko-RAD-OL-AM-IS-a un fait, une personne ou quelque chose pour quelqu'un ; utiliser un fait, une personne ou quelque chose pour ko-RAD-OL-AM- IS-a ;
ko-RAD-uselana	ko-RAD-us-el-an-a	A a-RAD-ús-él-í pó na B ; B a-RAD- ús-él-í pó na A; A ná B ba-RAD-ús- él-án-í	A a-RAD-ús-él-í B ; B a-RAD-ús-él-í A; A ná B ba-RAD-ús-él-án-í (transitif) / A a-RAD-ús-él-í elóko, likambo tó moto ya B; B a-RAD-ús-él-í elóko, likambo tó moto ya A; A ná B ba-RAD-ús-él-án-í elóko, likambo tó moto (transitif)/ A a-RAD-ús-él-í B elóko, likambo tó mo- to; B a-RAD-ús-él-í A elóko, likambo tó moto; A ná B ba-RAD-ús-él-án-í elóko, likambo tó moto (bitransitif)
		A a-RAD-ús-él-í pour B ; B a-RAD- ús-él-í pour A ; A et B ba-RAD-ús-	A a-RAD-ús-él-í B ; B a-RAD-ús-él-í A ; A et B ba-RAD-ús-él-án-í (transitif)

		él-án-í	<p>A a-RAD-ús-él-í un fait, une personne ou quelque chose de B ; B a-RAD-ús-él-í un fait, une personne ou quelque chose de A ; A et B se sont ba-RAD-ús-él-án-í mutuellement un fait, une personne ou quelque chose (transitif)</p> <p>A a-RAD-ús-él-í B un fait, une personne ou quelque chose ; B a-RAD-ús-él-í A un fait, une personne ou quelque chose ; A et B ba-RAD-ús-él-án-í un fait, une personne ou quelque chose (bitransitif)</p>
ko-RAD-uselama	ko-RAD-us-el-am-a	Kozala ya ko-RAD-us-el-a	ba-RAD-ús-él-í elóko, likambo tó moto. elóko, likambo tó moto e-RAD-uselámí
		être RAD-US-EL-PP (FR)	ba-RAD-ÚS-ÉL--í un fait, une personne ou quelque chose ; un fait, une personne ou quelque chose e-RAD-ÚS-ÉL-ám-í

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, VJ & J. Sewry. 2010. *The challenges of communicating chemistry concepts to learners in Grahamstown schools*. Presented at the Southern African Association of Science and Technology Centres (SAASTEC) 13th conference held at ArcelorMittal Science Centre & School of Excellence in Vredenburg / Saldanah (Western Cape) 22-25th November 2010.
- Adamska-Salaciak, Arleta. 2011. Between designer drugs and afterburners : a lexicographic-semantic study of equivalence. *Lexikos*, 21 : 1-22.
- Adoua, Jean-Marie. 1984. *La syntaxe du lingala*. Thèse de doctorat, 329p. Paris : Université Sorbonne paris 3.
- Afola-Amey, Ufualè. 2005. Les sciences d'observation au Togo : son enseignement et quelques suggestions. *R.E.C.L.A*, 002 : 89-116.
- Alexander, Neville. 2006. Linguistic diversity in Africa in a global perspective. In Neville, Alexander & Brigitta Busch, dir., *Literacy and linguistic diversity in a global perspective. An intercultural exchange with African countries*, 13-22. Strasbourg : ECML.
- Alexander, Neville. 2007. The Role of African Universities in the Intellectualisation of African Languages. *JHEA/RESA* , 5, 1 : 29-44.
- Alidou, Hassana. 2009. Promoting multilingual an multicultural education in Francophone Africa : challenges and perspectives. In Brock-Utne, Birgit & Skattum Ingse, dir., *Languages and education in Africa. A comparative and transdisciplinary analysis*, 105-131. Oxford : Symposium books.
- ANC. 1967. *Dictionnaire français-lingala lingala-français*, 184p. Kinshasa : Service d'éducation de l'ANC.
- Auer, Peter (dir.). 1998. *Code-switching in conversation*, 356p. London, New York : Routledge.
- Auger, Alain. 1997. *Repérage des énoncés d'intérêt définitoire dans les bases de données textuelles*. Thèse de doctorat, 224p. Neuchâtel : Université de Neuchâtel.
- Backus, Ad, & Dorleijn Margreet. 2009. Loan translations versus code-switching. In Bullock, Barbara & Toribio Almeida Jacqueline, dir., *The Cambridge handbook of Linguistic Code-Switching*, 75-93. Cambridge : Cambridge University Press.
- Baka, Jean. 1998. Définition de l'adjectif en langues bantu. *Afrika Focus*, 14, 1 : 43-58.
- BAKITA. 1972 - 1985. *Tafsiri Sanifu*, 1 - 5. Dar es Salaam : BAKITA.

- BAKITA. 2003. *Istilahi za UKIMWI na magonjwa husanifu*. Dar es Salaam : BAKITA.
- BAKITA. 2004. *Tafsiri Sanifu*, 6. Dar Es Salaam : BAKITA.
- Balisidya, M.L. 1987. Tanzu na Fani za Fasihi Simulizi. *Mulika*, 19 : 2-10.
- Bamgbose, Ayo. 1984. Mother-tongue medium and scholastic attainment in Nigeria. *Prospects*, 14, 1 : 87-93.
- Bamgbose, Ayo. 2009. Foreword. In Brock-Utne, Birgit & Skattum Ingse, dir., *Languages and education in Africa. A comparative and transdisciplinary analysis*, 13-14. Oxford : Symposium books.
- Bamgbose, Ayo. 2011. African languages today : the challenge of and prospects for empowerment under globalization. In Bokamba Eyamba et al., dir., *Selected Proceedings of the 40th Annual Conference on African Linguistics, African Languages Today*, 1-14. Somerville : Cascadilla Proceedings Project.
- Barbaud, Philippe. 2009. *Syntaxe référentielle de la composition lexicale : Un profil de l'Homme grammatical*, 535 p. Paris : L'Harmattan.
- Bashi Murhi-Orhakube, Constantin. 2008. *Réflexions préliminaires à la rédaction d'un dictionnaire bilingue mashi-français*. Thèse de doctorat, 392p. Lille : Université de Lille III.
- Batibo, Herman. 2009. Language documentation as a strategy for the empowerment of the minority languages of Africa. In Masangu Matondo et al., dir., *Selected Proceedings of the 38th Annual Conference on African Linguistics*, 193-203. Somerville : Cascadilla Proceedings Project.
- Baudet, Jean. 2004. *Penser la matière*, 390p. Paris : Vuibert.
- Bearth, Thomas. 2006. Syntax. In Nurse, Derek & Gérard Philippson, *The Bantu languages*, 121-141. London, New York : Routledge.
- Becker, A. B., B. A. Israel, A. J. Schulz, E.A. Parker & L. Klem. 2002. Predictors of perceived control among African american women in Detroit : exploring empowerment as a multilevel construct. *Health Education and Behavior*, 29, 6 : 699-715.
- Benson, Carole. 2004. *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative, 25p. Paris : Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146632e.pdf>
- Bergenholtz Henning. 2012. What is a Dictionary ? *Lexikos*, 22, 1 : 20-30.

- Bergenholtz, Henning & Rufus Gouws. 2010. A functional approach to the choice between descriptive, prescriptive and proscriptive lexicography. *Lexikos*, 20 : 26-51.
- Bergenholtz, Henning & Rufus Gouws. 2012. What is lexicography ? *Lexikos*, 22, 1 : 31-42.
- Bergenholtz, Henning & Sven Tarp. 1995. *Manual of specialised lexicography. The preparation of specialised dictionaries*, 256 p. Amsterdam : Benjamins.
- Bernstein, A. 2005. Unlocking maths and science potential. In *The CSI handbook*, 8 th Edition, 230-234.
- Biseth, Heidi. 2006. Democracy and language in education : reflections from a field study in the Western Cape, South Africa. In Brock-Utne, Birgit, Zubeida Desai & Qorro Martha, dir., *Focus on fresh data on the language of instruction debate in Tanzania and South Africa*, 138-166. AFRICAN MINDS www.africanminds.co.za
- Blanchon, Élisabeth. 1997. Point de vue sur la définition. *Meta*, XLII : 168-173.
- Bokamba Eyamba & Bokamba Molingo. 2004. *Tósolola Lingála*, 492p. Illinois : NALR
- Bokamba, Eyamba. 1986. Education and development in Zaire. In Nzongola-Ntalaja, Georges, dir., *The crisis in Zaire : myths and realities*, 191-218. Trenton : Africa World Press.
- Bokamba, Eyamba. 1993. Language variation and change in pervasively multilingual societies : Bantu languages. In Mufwene, Salikoko & Moshi Lioba, dir., *Topics in African linguistics*, 207-252. Philadelphia : Benjamins.
- Bokamba, Eyamba. 2008a. D.R.Congo : Language and 'authentic nationalism'. In Simpson, Andres, dir., *Language and nationali in Africa*, 214-234. London : Oxford University Press.
- Bokamba, Eyamba. 2008b. The lives of local and regional Congolese languages in globalized linguistic markets. In Vigouroux, Cécile & Salikoko Mufwene, dir., *Globalization and language vitality. Perspectives from Africa*, 97-125. London : Continuum.
- Bokamba, Eyamba. 2009. The spread of Lingála as a lingua franca in the Congo Basin. In Mc Laughlin, Fiona, dir., *The languages of urban Africa*, 50-70. London : Continuum.
- Bokamba, Eyamba. 2011. Ukolonia in African language policies and practices. In Bokamba, Eyamba et al., *Selected Proceedings of the 40th Annual Conference on*

- African Linguistics*, 146-167. Somerville : Cascadilla Proceedings Project. www.lingref.com.
- Bokamba, Eyamba. 2012. A polylectal grammar of Lingála and its theoretical implications. In Marlo, Michael R. et al., dir., *Selected Proceedings of the 42nd Annual Conference on African Linguistics*, 291-307. Somerville : Cascadilla Proceedings Project. www.lingref.com.
- Bokula, Moiso. 1983. Le lingála au Zaïre : défense et analyse grammaticale. *Collection Étude*, 1 : 279. Kisangani : Bureau Africain des Sciences de l'Éducation.
- Bokula, Moiso. 1987. Remarques sur l'orthographe du lingala standard. In Kazadi Ntote & Nyembwe Ntita, dir., *Colloque sur l'Utilisation des langues Nationales. Linguistique et sciences humaines*, 27, spécial : 60-63. Kinshasa : CELTA.
- Bothma, Theo & Sven Tarp. 2012. Lexicography and the relevance criterion. *Lexikos*, 22, 1 : 86-108.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, 248p. Paris : Fayard.
- Bourhis, Richard, Dominique Lepicq & Itesh Sachdev. 2000. La psychologie sociale de la communication multilingue. *Diversité Langues*, en ligne. Vol.V <http://www.telug.quebec.ca/diversité>.
- Boyimbu, La Bobleze & Sika Mayo Baudouin. 2012. *Búku bwa boyékoli Lingála*, 104p. Kinshasa : CRP.
- Breton, M. 2002. Empowerment practice in Canada and the United States : restoring policy issues at the center of social work. *The Social Policy Journal*, 1, 1, 19-34.
- Brochure jaune. 1925. *Projet d'organisation de l'Enseignement libre au Congo avec le concours des Sociétés de Missions nationales*. <http://www.abbol.com/>
- Brochure jaune. 1929. *Organisation de l'Enseignement libre, au Congo Belge et au Ruanda-Urundi avec le concours des Sociétés de Missions nationales*. «La Brochure jaune». <http://www.abbol.com/>
- Brochure jaune. 1948. *Congo Belge Service de l'Enseignement Organisation de l'enseignement libre subsidié pour indigènes avec le concours des Sociétés de Missions chrétiennes. Dispositions Générales*. <http://www.abbol.com/>
- Brochure jaune. 1952. *Congo Belge Service de l'Enseignement Organisation de l'enseignement libre subsidié pour indigènes avec le concours des Sociétés de Missions chrétiennes. Dispositions Générales*. <http://www.abbol.com/>

- Brock-Utne, Birgit & Alidou Hassan. 2006. Experience I – teaching practices – teaching in a familiar language and experience ii – active students – learning through a language they master. In ADEA Work Document. *Optimizing learning and education in Africa – the Language factor a Stock-taking research on mother tongue and bilingual education in Sub-Saharan Africa*, 85-117. Paris : ADEA.
- Brock-Utne, Birgit & Ingse Skattum (dir.). 2009. *Languages and education in Africa : A comparative and transdisciplinary analysis*, 368p. Oxford : Symposium Books.
- Brock-Utne, Birgit, Zubeida Desai & Martha Qorro. 2006. *Focus on fresh data on the language of instruction debate in Tanzania and South Africa*. AFRICAN MINDS. www.africanminds.co.za
- Brock-Utne, Birgit, Zubeida Desai, Martha Qorro & Allan Pitman. 2010. *Language of instruction in Tanzania and South Africa - Highlights from a Project*, 220p. Rotterdam, Boston, Taipei : Sense publishers.
- Brock-Utne, Birgit. 2003. Formulating higher education policies in Africa : the pressure from external forces and the neoliberal agenda. *JHEA/RESA*, 1, 1 : 24-56.
- Brutt-Griffler, Janina. 2006. Language endargement and world English. In Pütz, Martin, Joshua Fishman & JoAnne Neff-Van Aertsela, dir., *Along the routes to power : explorations of empowerment through language*, 35-54. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Buchan, Amanda, Rod Hicks, Alice Ibale & Tony Read. 2005. *Final evaluation report of year 1 of the reading pilot project*. Kampala : Uganda Ministry of Education and Sports. http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADW342.pdf
- Bullock, Barbara & Jacqueline Toribio Almeida (dir.). 2009. *The Cambridge handbook of linguistic code-switching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bwantsa Kafungu, Pierre. 1970. *Esquisse de grammaire de lingala commun*, 70p. Kinshasa : Université Lovanium.
- Bwantsa Kafungu. 1983. *J'apprends le lingala tout seul en trois mois*, 140p. Kinshasa : CELTA.
- Calvet, Louis-Jean. 1987. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, 294p. Paris : Payot.
- Campanini Carboni. 1997. *Vocabolario latino italiano. Italiano latino*, 2236p. Torino : Paravia.
- CDE. 2007. *Doubling for Growth : Addressing the maths and science challenge in South Africa's Schools*, Johannesburg : CDE. Department of Education (1997)

- Language in Education Policy. Available online at polity.org.za/attachment.php?aa_id=4391.
- CELTA. 1974. *Actes du premier Séminaire des linguistes du Zaïre*, 301p. Lubumbashi : CELTA.
- Centre for Development and Enterprise. 2004. *From laggard to world class : Reforming maths and science education in South Africa*. Johannesburg : CDE.
- Chabata, Emmanuel & Dion Nkomo. 2010. The utilisation of outer texts in the practical lexicography of African languages. *Lexikos*, 20 : 73-91.
- Chabata, Emmanuel. 2009. Linguistic theory in the practical lexicography of the African languages. *Lexikos*, 19 : 1-15.
- Chaudenson, Robert. 1995. Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone, In Chaudenson, Richard, dir., *Langues et développement*, 267 p. Paris : CIRELFA, Didier Erudition.
- Chebanne Andy. 2010. The role of dictionaries in the documentation and codification of African languages : the case of Khoisan. *Lexikos*, 20 : 92-108.
- Cheik Anta Diop. 1954 / 1979. *Nations nègres et culture : de l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique noire d'aujourd'hui*, 564p. Dakar, Paris : Présence Africaine.
- Chelliah, Shobhana. 2001. The role of text collection and elicitation. In Newman, Paul & Martha Ratliff, dir., *Linguistic fieldwork*, 152-165. Cambridge : Cambridge U.P.
- Clements, George. 2006. Phonology. In Heine, Bernd & Derek Nurse, dir., *African languages. An introduction*, 123-160. Cambridge : Cambridge University Press.
- Clyne, Michael. 2006. Empowerment through the community language – a challenge. In Pütz, Martin, Joshua Fishman & JoAnne Neffvan Aertselaer, dir., *Along the routes to power : explorations of empowerment through language*, 107-128. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Contini-Morava, Ellen. 1996. 'Things' in a noun-class language. Semantic functions of agreement in Swahili. In Edna, Andrews and Yishai Tobin, dir., *Toward a Calculus of Meaning. Studies in markedness, distinctive features and deixis. Studies in functional and structural linguistics*, 43 : 251-290. Amsterdam, Philadelphia : Benjamins.
- Creissels Denis. 2006. Typology. In Heine, Bernd & Derek Nurse, dir., *African languages. An introduction*, 231-258. Cambridge : Cambridge University Press.

- Daouda, Ndiaye. 2008. *L'enseignement des langues nationales à l'école primaire*. Le cas du Wolof. Thèse de doctorat, 293p. Vincennes-Saint-Denis : Université Paris 8.
- De Barrio J.I., Puente J., Caamaño A., Augustench M. 2008. *Física y Química 1*, 384p. Madrid : Bachillerato.
- De Boeck, Egide. Lingala. 1940. *Aequatoria*, 3 : 124-127.
- De Boeck, Egide. Un dernier mot. *Aequatoria*, 3 : 130-131.
- De Boeck, L.B. 1952. *Manuel de Lingála*, 112p. Lisala : Procure Mission Catholique.
- De Schryver Gilles-Maurice & Minah Nabirye. 2010. *A quantitative analysis of the morphology, morphophonology and semantic import of the Lusoga noun*. *Africana Linguistica*, 16 : 97-153.
- De Schryver, Gilles-Maurice. 2006. Internationalisation, localisation and customisation aspects of TshwaneLex. *Lexikos*, 16 : 222-238.
- De Schryver, Gilles-Maurice. 2008. A new way to lemmatize adjectives in a user-friendly Zulu-English dictionary. *Lexikos*, 18 : 63-91.
- De St Moulin, Léon. 2009. Les problèmes de l'éducation en RDC selon une enquête effectuée à Kinshasa/Mont-Ngafula. *Congo-Afrique*, 427 : 578-593.
- De Surmont, Jean-Nicolas. 2009. L'apport de la sociolinguistique à la lexicographie : l'exemple récent des belgicismes dans l'édition du Nouveau Petit Robert 2008. *Lexikos*, 19 : 55-71.
- Demuth, Katherine. 2000. Bantu noun class systems : loanword and acquisition evidence of semantic productivity. In Gunter, Senft, dir., *Systems of nominal classification*, 270-292. Cambridge : Cambridge University Press.
- Depecker, Loïc. 2009. La terminologie : ouverture d'un champ disciplinaire, In Willems, Martine, dir., *Pour l'amour des mots*, 91-106. Bruxelles : Facultés universitaires Saint-Louis.
- Devisch, René. 2003. Les sciences et les savoirs endogènes en Afrique noire. Perspectives anthropologiques. In *Répenser le développement et la coopération internationale*. *États des savoirs universitaires*, 109-134. Paris : Karthala.
- Diambu, Diambu Papi. 2001. Molongo mwa kemi. (inédit) repris dans Kawata Ashem Tem 2003. *Bagó-Dictionnaire lingála / Falansé français-lingála*, Saint-Pierre-Lès-Nemours : Etóngá ya nkóta ya Kóngo.
- Diki-Kidiri, Marcel. 2008a. La description de la méthode. In Diki-Kidiri, Marcel, dir., *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines*, 113-142. Paris : Karthala.

- Diki-Kidiri, Marcel. 2008b. Conceptualisation, dénomination et perception culturelle. In Diki-Kidiri Marcel, dir., *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines*, 31-51. Paris : Karthala.
- Dimmendaal, Gerrit. 2006. Morphology. In Heine, Bernd & Derek Nurse, dir., *African languages. An introduction*, 161-193. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dingemanse, Mark. 2006. *The semantics of Bantu noun classification : a review and comparison of three approaches*. MA essay, 25p. Dept. of African Languages, Leiden Univ. <http://www.markdingemanse.nl/linguistics/bantu-noun-class-semantics.pdf>.
- Dispagne, Michel. 2007. *L'accompagnement pédagogique : quels enjeux symboliques en contexte diglossique ?* L'orientation scolaire et professionnelle. <http://osp.revues.org/index1295.html>
- Donato, Joseph. 2006. Syntagme. In Mounin Georges, dir., *dictionnaire de la linguistique*, 318. Paris : Puf.
- Dooly, Melinda. 2010. Empowering Language Minorities through Technology : Which way to go? *eLearning Papers*, 19, April 2010. www.elearningpapers.eu
- Dzokanga, Adolphe. 1979. *Dictionnaire Lingala - Français suivi d'une grammaire lingala*, 304p. Leipzig : VEB Verlag Enzyklopädie.
- Dzokanga, Adolphe. 1985. *Nyongo ya Leta na Kongo-Beleze : Lumumba nguna na mbulamatali ya Beleze*, 152p. Bonneuil s/Marne : I.P.C. Bonneuil.
- Dzokanga, Adolphe. 2001. *Dictionnaire sémantique illustré français-lingála*. Tome 1 et 2, 1240p. Bonneuil : Biso-moko.
- Dzokanga, Adolphe. 2001. *Nouveau dictionnaire illustré lingála-français*, 364p. Bonneuil : Biso-moko.
- Dzokanga, Adolphe. 2001. *Parler quotidien de Lingala*, 232p. Bonneuil : Biso-moko.
- Edema, Atibakwa-Baboya. 1994. *Dictionnaire bangála-français-Lingála*. Paris : Sepia, ACCT.
- Edema, Atibakwa-Baboya. 2003. L'orthographe des langues de la République Démocratique du Congo : entre usages et norme. In *Le traitement informatique des langues africaines. Cahier du Rifal*, 23.
- Edema, Atibakwa-Baboya. 2006. L'hindoubill a-t-il été un laboratoire des particularismes lexicaux du français de Kinshasa ? *Le français en Afrique*, 21 : 17-40.

- Edema, Atibakwa-Baboya. 2008a. La construction du signifiant. In Diki-Kidiri Marcel, dir., *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines*, 71-99, Paris : Karthala.
- Edema, Atibakwa-Baboya. 2008b. *La terminologie africaine par des exemples*. In Diki-Kidiri Marcel, dir., *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines*, 201-214. Paris : Karthala.
- Edwards, John. 2006. The language of power, the power of language. In Pütz, Martin, Joshua Fishman & JoAnne Neff-Van Aertsela, dir., *Along the Routes to Power : Explorations of Empowerment Through Language*, 13-34. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Ekwa Ebanéga, Guy-Modeste. 2010. Le dictionnaire comme outil d'enseignement des langues au Gabon. *Lexikos*, 20 : 212-233.
- Ekwa, bis Isal. 2008. Pas de développement sans école et sans éducation de qualité. Interview, *Congo-Afrique*, 427, 561.
- Fafunwa, A., J.Macauley & J.Soyinka. 1989. Education in mother tongue. In *The Ife primary education research project (1970-1978)*. Ibadan : Ibadan University Press.
- Ferrari-Bridgers, Franca. 2009. A quantitative and qualitative analysis of the final vowels [i] and [a] in luganda deverbal nouns. In Akinloye, Ojo & Lioba Moshi, dir., *Selected Proceedings of the 39th Annual Conference on African Linguistics*, 23-31. Somerville : Cascadilla Proceedings Project. www.lingref.com.
- Ferguson, Charles A. 1959. Diglossia. *Word* 15 : 325-340.
- Fishman, Joshua. 1967. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 2 : 29-38.
- Fraser, Evan, Andrew Dougill , Warren Mabee, Mark Reed & Patrick McAlpine. 2006. Bottom up and top down : Analysis of participatory processes for sustainability indicator identification as a pathway to community empowerment and sustainable environmental management. *Journal of Environmental Management*, 78 : 114-127.
- Fromkin, Victoria (dir.). 2000. *Linguistics. An introduction to linguistic theory*. 748p. Malden, Oxford, Melbourne, Berlin : Blackwell.
- Fuertes-Olivera, Pedro. 2011. Equivalent selection in specialized e-lexicography : A case study with spanish accounting terms. *Lexikos*, 21 : 95-119.
- Galdamès, Viviana, Hassana Alidou, Ingrid Jung & Thomas Büttner (dir.). 2004. *L'école vivante : enseigner la langue maternelle dans un programme d'éducation bilingue*. Niamey : INWENT-2PEB/GTZ.

- Garric, Nathalie. 2001. *Introduction à la linguistique*, 192p. Paris : Hachette.
- Gass, Susan & Alison Mackey. 2007. *Data elicitation for second and foreign language research*, 212p. Mahwah : Erlbaum.
- Gaudin, François. 2002. *Socioterminologie : Une approche sociolinguistique de la terminologie*, 288 p. Bruxelles : De Boeck.
- Gauton, Rachélie. 2008. Bilingual dictionaries, the lexicographer and the translator. *Lexikos*, 18 : 106-118.
- Germain, Claude. 2000. Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 3, 1-2 : 23-33.
- Grootaers, Dominique. 1998. Cent cinquante ans d'instruction publique, à la poursuite de l'intégration sociale et de la promotion individuelle. In Grootaers, Dominique, dir., *Histoire de l'enseignement en Belgique*, 88-103. Bruxelles : CRISP.
- Gumperz, John. 1982. *Discourse strategies*, 240p. Cambridge : Cambridge University Press.
- Guthrie, Malcom. 1951. *Grammaire et dictionnaire de Lingala*, 2^{ème} éd., 190p. Kinshasa : La librairie évangélique au Congo.
- Halaoui, Nazam. 2002. La langue de la justice et les constitutions africaines. *Droit et société*, 2, 51-52 : 345-367.
- Harper, Stephen. 2011. Counting the costs of a global anglophonic hegemony : examining the impact of U.S. Language education policy on linguistic minorities worldwide. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 18, 1 : 515-538.
- Hazaël-Massieux, M-C. 1996. *Du français, du créole et de quelques situations plurilingues : données linguistiques et sociolinguistiques*. Université de Provence. <http://creoles.free.fr/articles/MCHM96.pdf>
- Heine, Bernd & Derek Nurse. 2000. Introduction. In Heine, Bernd & Derek Nurse, dir., *African languages. An introduction*, 1-10. Cambridge : Cambridge University Press.
- Heller Monica. 2002. *Éléments d'une sociolinguistique critique*, 176p. Paris : Didier
- Heugh, Kathleen. 2005. Mother-tongue education is best. *HSRC Review*, 3, 3 : 6-7.
- Heugh, Kathleen. 2006. Without language, everything is nothing in education. *HSRC Review*, 4, 3 : 8-9.
- Heugh, Kathleen, Carol Benson, Berhanu Bogale & Mekonnen Alemu Gebre Yohannes. 2007. *Final Report Study on Medium of Instruction in Primary Schools*

- in Ethiopia*, 22 January 2007. Commissioned by the Ministry of Education Sept. to Dec. 2006. Hien.
- Hlungwani, Madala Crous. 2012. *Deverbal nominals in Xitsonga*. Thèse de doctorat, 1436p. Stellenbosch University.
- Holden N.E. & Coplen Ty. 2004. *The Periodic table of the elements*. Chemistry International, January-February, 8-9.
- Howie, S. 2001. Mathematics and science performance in grade 8 in South Africa 1998/1999. Pretoria : Human Sciences Research Council.
- Howie, S. & T. Plomp. 2003. Language proficiency and contextual factors influencing secondary students' performance in mathematics in South Africa. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, April 2003.
- http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/downloadcenter/Ouga/B3_1_MTBLE_en.pdf
- Hulstaert, MSC. 1940. Lingala. *Annales aequatoria*, 2 : 33-43.
- Hulstaert, MSC. 1940. Lingala. *Annales aequatoria*, 3 : 65-73.
- Hussain Nasreen, Ahmed Azra & Zafar Mohammad (dir.). 2009. *English and empowerment in the developing world*, 300p. Newcastle : Cambridge Scholars.
- Hyman, Larry. 2006. Basaá. In Nurse, Derek & Gérard Philippson, *The Bantu languages*, 257-282. London-New York : Routledge.
- Hyman, Larry. 2006. Segmental phonology. In Nurse, Derek & Gérard Philippson, *The Bantu languages*, 42-58. London-New York : Routledge.
- Hyman, Larry. 2007. Niger-Congo Verb Extensions : Overview and Discussion. In Doris L. Payne & Jaime Peña, *Selected Proceedings of the 37th Annual Conference on African Linguistics*, 149-163. Somerville : Cascadilla Proceedings Project. www.lingref.com.
- Ilunga, Ntumba Willy. 2006. *Analyse des manuels et évaluation des compétences linguistiques en RD Congo*. Mémoire de Master, 98p. Université Paris III Sorbonne.
- Isch, Nicole. 2012. Enseigner le français dans un milieu plurilingue. In *Actes du colloque «L'école plurilingue dans les communautés du Pacifique»*, 18-21 octobre 2010, Nouméa, ALK, UNC, Agora-SHS. Nouméa : ALK.
- Joffe, David & Gilles-Maurice De Schryver. 2009. *The TshwaneLex Suite. User Guide version 4.0.2*. <http://tshanedje.com>.

- Jousse, Anne-Laure. 2002. *Dérivation sémantique et morphologique de termes, analyse en corpus spécialisé et modélisation au moyen des fonctions lexicales*. Mémoire de maîtrise, 109p. Université de Montréal.
- Kabuta, Ngo Semzara. (à paraître). *The noun phrase in Cilubà*, Université Gent.
- Kabuta, Ngo Semzara. 1997. Isimu-Ushairi : Muundo wa Majigambo. *Nordic Journal of African Studies*, 6, 1 : 36-60.
- Kabuta, Ngo Semzara. 1998. Loanwords in Cilubà. *Lexikos*, 8 : 37-64.
- Kabuta, Ngo Semzara. 2003. *Eloge de soi, éloge de l'autre*, 374p. Bruxelles : PIE-Peter Lang.
- Kabuta, Ngo Semzara. 2006a. Questions d'orthographe. In *Lwendu lwà Cilubà. Cibèjibeji cyà pa yètù myakulu*, 2 : 3-11.
- Kabuta, Ngo Semzara. 2006b. Résumé des règles d'orthographe et exercices. In *Lwendu lwà Cilubà. Cibèjibeji cyà pa yètù myakulu*, 2 : 12-20.
- Kabuta, Ngo Semzara. 2008. *Nkongamyakù Ciluba-Fwàlànsa*, 368p. Gent : Recall, 19. Linguistic series.
- Kadima, Batumona-Adi Gilbert. 2006. Harmonisation de l'orthographe du cilubà : un préalable à toute politique d'aménagement linguistique de l'espace kasaïen en RD-Congo. In *Lwendu lwà Cilubà. Cibèjibeji cyà pa yètù myakulu*, 2 : 20-24.
- Kalema, J. 1978. La transcription des langues africaines et son harmonisation : pratique et problèmes actuels en Ouganda et au Zaïre. *Réunion des experts sur «la transcription des et l'harmonisation de la transcription des langues africaines»*. 17-21 juillet 1978. CC-78/CONF.625/6. Paris : Unesco.
- Kambaja, Musampa Emmanuel. 2007. Étude socio-terminologique du vocabulaire médical cilubà. *Lexikos*, 17 : 88-113.
- Kambaja, Musampa Emmanuel. 2009. *Approche pragmatique et son application au processus de la traduction français – cilubà. Cas de la constitution de la 3ème République en R.D.Congo*. Thèse de doctorat, 420p. Université de Lubumbashi.
- Kamwangamalu, Nkonko Mudipanu. 1989. *Code-mixing accross languages : structure, functions and constraints*. Thèse de doctorat, 292p. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Kanoute, Fasal. 2006. Point de vue des parents défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, IX, 2 : 17-38.
- Karangwa, Jean de Dieu. 1995. *Le kiswahili dans l'Afrique des Grands Lacs. Contribution sociolinguistique*. Thèse de doctorat, 408p. Paris : INALCO.

- Kashita Katungu. 2008. Difficultés des apprenants pour écrire et nommer les symboles et formules chimiques. Mémoire DEA, 195p. Université Marien Ngouabi.
- Katamba, Francis. 2006. Bantu nominal morphology. In Nurse, Derek & Gérard Philippson, *The Bantu languages*, 103-120. London-New York : Routledge.
- Kawata, Ashem Tem. 2003. *Bagó-Dictionnaire Lingála/Falansé Français/Lingála*, 554p. Saint-Pierre-Lès-Nemours : Etóngá ya nkota ya Kóngo.
- Kawata, Ashem Tem. 2004. *Bagó ya lingála. Mambí ma lokóta. Dictionnaire lingála*, 482p. Paris : Karthala.
- Kazadi Ntole & Nyembwe Ntita (dir.). 1987. Utilisation des langues nationales, Actes du colloque sur les langues nationales, Kinshasa, 11-16 mars 1985, *Linguistique et sciences humaines*, 27, spécial, 298 p.
- Kembo, Jane. 2000. Language in education and language learning in Africa. In Webb, Vic & Kembo-Sure, dir., *African voices. An introduction to the languages and linguistics of Africa*, 286-334. Capetown : Oxford press.
- Kisserberth, Charles & David Odden. 2006. Tone. In Nurse, Derek & Gérard Philippson, *The Bantu languages*, 59-70. London-New York : Routledge.
- Kiswahili Sekondari. 1988. *Tanzu za Fasihi, Taasisi ya Ukuzaji Mitaala*, 119-166. Dar es Salaam.
- Koni, Muluwa Joseph. 2010. *Plantes, animaux et champignons en langues bantu. Étude comparée de phytonymes, zoonymes et myconymes en nsong, ngong, mpiin, mbuun et hungan (Bandundu, RD Congo)*. Thèse de doctorat, 560p. ULB.
- Kotz, J.C. & P.M. Treichel Jr. 2006. *Chimie des solutions*, 358p. Bruxelles : De boeck.
- Kotz, J.C. & P.M. Treichel Jr. 2006. *Chimie générale*, 358p. Bruxelles : De boeck.
- Kuhn, Thomas Samuel. 1962. *La Structure des révolutions scientifiques*, 284p. Paris : Flammarion.
- Kupelesa, Ilunga Max. 2010. Degré de satisfaction et de motivation des enseignants kinois. *Congo-Afrique*, 444 : 281-296.
- Kwesi, Kwaa Prah. 2009. Mother-tongue education in Africa for emancipation and development : towards the intellectualisation of African languages. In Brock-Utne Birgit. & Skattum Ingse, dir., *Languages and education in Africa. A comparative and transdisciplinary analysis*, 83-104. Oxford : Symposium books..
- Lafon, Michel & Webb, Vic (dir.). 2007. *The Standardisation of African Languages Language political realities*. Proceedings of a CentRePoL workshop held at University of Pretoria on March 29, 2007. Editors CentRePoL and IFAS

- Larousse. 2012. *Le petit Larousse illustré 2012*, 1910p. Paris : Larousse.
- Le Bossé, Yann. 2008. L'empowerment : de quel pouvoir s'agit-il ? Changer le monde (le petit et le grand) au quotidien. *Nouvelles pratiques sociales*, 21, 1 : 137-149.
- Legère, Karsten. 2006. Formal and Informal Development of the Swahili Language : Focus on Tanzania. In Olaoba, F. Arasanyin & Michael A. Pemberton, *Selected Proceedings of the 36th Annual Conference on African Linguistics*, 176-184. Somerville : Cascadilla Proceedings Project.
- Leitch Myles. 2006. Babole (C101). In Nurse, Derek & Gérard Philippson, *The Bantu languages*, 392-421. London-New York : Routledge.
- Lihamba, Amandina, Balisidya Ndyanao & Muhando Penina. 1982. *Harakati za Ukombozi*. 25p. Dar es Salaam : TPH.
- Lokombe, Ndew'Okongo Kitete. 1984. Évaluation de l'enseignement du français en Afrique centrale. *Tiers-Monde*, 25, 97 : 169-188.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/tiers_0040-7356_1984_num_25_97_3365
- Lord, John & Hutchison Peggy. 1993. The Process of Empowerment : Implications for Theory and Practice. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 12 : 5-22.
- Lorenzo Rocci. 2011. *Vocabolario greco-italiano 2011*, 2064p. Roma : Dante Alighieri.
- Loussakoumounou, Alain-Fernand, André Epanga Pombo, André Nyembwe Ntita & Rigobert Makambala. 2009. *Bi-grammaire lingala – français*, 20p. Paris : OIF.
- Louw, A.J.N., M. De Villiers & M. Van Heusden. 2011. *Tutoring scientific subject matter in students' mother tongue*. Faculty of Health Sciences Stellenbosch University.
http://stbweb02.stb.sun.ac.za/sotl/SOTL_previous/SOTL_2011/presentations/tutors/Louw%20De%20villiers%20Chemistry%20in%20your%20mother%20tongue.pdf
- Lufimpadio, Ndongala. 1998. *Travaux pratiques de Chimie 3^{ème}*, 74p. Kinshasa : Afrique éditions.
- Lufimpadio, Ndongala. 1998. *Travaux pratiques de Chimie 4^{ème}*, 92p. Kinshasa : Afrique éditions.
- Lufimpadio, Ndongala. 1998. *Travaux pratiques de Chimie 5^{ème}*, 78p. Kinshasa : Afrique éditions.
- Lufimpadio, Ndongala. 1998. *Travaux pratiques de Chimie 6^{ème}*, 112p. Kinshasa : Afrique éditions.

- Macdonald, C.A. 1990. *School-based learning experiences : a final report of the threshold*. Pretoria : Human Sciences Research Council.
- Mackey, William. 1989. La Genèse d'une typologie de la diglossie. *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8, 2 : 11-28.
- Makabu, Thimotée, Martin Mba, Sebastien Merceron & Constance Torelli. 2007. *Le Secteur informel en milieu urbain en République Démocratique du Congo : Performances, insertion, perspectives. Principaux résultats de la phase 2 de l'enquête 1-2-3 2004-2005*. 41p. Paris : Dial.
- Malaisé, Véronique. 2005. *Méthodologie linguistique et terminologique pour la structuration d'ontologies différentielles à partir de corpus textuels*. Thèse de doctorat, 158p. Université Paris 7.
- Malaisé, Véronique, Pierre Zweigenbaum & Bruno Bachimont. 2004. Repérage et exploitation d'énoncés définitoires en corpus pour l'aide à la construction d'ontologie. *TALN 2004*, Fès, 19–21 avril 2004.
- Manduku, Sasa Hippolyte Eric. 2004. Langues et communication en milieux étudiants de Kinshasa : cas de l'université de Kinshasa. In *Penser la francophonie. Concepts actions et outils linguistiques*, 545-553. Paris : E.A.C.-A.U.F.
- Mangoya, Esau. 2009. Divergent Approaches to Corpus Processing : The Need for Standardisation. *Lexikos*, 19 : 26-37.
- Mangu, Mbata. 2003. *Contribution des intellectuels congolais au mouvement nationaliste, à la lutte pour l'indépendance et la démocratie au Congo-Kinshasa*. Communication à la conférence commémorative du 30^{ème} anniversaire du CODESRIA, Dakar. https://www.codesria.org/IMG/pdf/mbata_mangu.pdf
- Manguanda Ange. 2010. *Kotámbuga kompaní ya moké*, 64p. Kinshasa, Wavre : Mabiki
- Maseko, Pamela (dir.) 2009. Terminology development for the intellectualisation of african languages. Uphuhlisigama ngenjongo yokuphuhlisa iilwimi zesintu ngokugqibeleleyo. *PRAESA Occasional Papers*, 38.
- Massamba N'Ongla. 1977. *O nzilá ya sika. Mobú mwa míbalé*. Kinshasa : Bobiso.
- Massamba N'Ongla. 1977. *O nzilá ya sika. Mobú mwa yambo*. Kinshasa : Bobiso.
- Mateene Kahombo. 1998. *Kiswahili Lingala. Matéya ma kiswahili na Lingala. Masomo ya Lingala kwa kiswahili*, 192p. Kinshasa : CRP.

- Matumele, Maliya, Ayibite Pela Asey & Epanga Pombo. 1995. *Terminologie grammaticale et pédagogique. Lexique Français-Lingála Lingála-Français*, 54p. Kinshasa : CELTA/EUA.
- Maurer, Bruno. 2010. *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*. Rapport général. Projet LASCOLAF, Juin 2010. Paris : AUF.
- Mavesera, Miidzo. 2009. *Empowerment through language : exploring possibilities of using African languages and literature to promote socio-cultural and economic development in Zimbabwe*. Thèse de doctorat, 208p. Pretoria : University of South Africa.
- Mavoungou, Paul Achille. 2008. De l'analyse lexicographique au dictionnaire : quelques problèmes de lemmatisation des langues africaines ; l'exemple du civil. *SciencesSud* 1, 13p. Libreville : CENAREST
- May, K. M., C. Mendelson & S. Ferketich. 1995. Community Empowerment in Rural Health Care. *Public Health Nursing*, 12 : 25–30.
- Mbulamoko Nzege Movoambe. 1991. État des recherches sur le lingala comme groupe linguistique autonome. *Annales aequatoria*, 12 : 377-406.
- McQuarrie C., McQuarrie D., Rock, P.A. 2007. *Chimie Générale*. 1083p. Bruxelles : De Boeck.
- Meeussen A.E. 1967. Bantu grammatical reconstructions. *Annales du musée royal de l'Afrique Centrale*, 8, sciences humaines, 61 : 81-121.
- Meeuwis Michael & Stroeken Koen. 2012. Non-situational functions of demonstrative noun phrases in Lingála (bantu). *Pragmatics*, 22, 1 : 147-166. International Pragmatics Association.
- Meeuwis, Michael & Jan Blommaert. 1998. A monolectal view of code-switching, layered code-switching among Zaïrians in Belgium. In Auer, Peter, dir., *Code-switching in conversation*, 76-98. London & New York : Routledge.
- Meeuwis, Michael. 1997. Imminence and volition in Lingala grammar. *Annales aequatoria*, 18 : 529-542.
- Meeuwis, Michael. 2008. The causative construction in Lingála. *Annales Aequatoria*, 29 : 447-461.
- Meeuwis, Michael. 2010. *A grammatical Overview of Lingála*, 202p. München : Lincom Europa.
- Mesthrie, Rajend. 2009. Assumptions and aspirations regarding african languages in South Africa Higher Education : a sociolinguistic appraisal. In Brock-Utne, Birgit

- & Skattum Ingse, dir., *Languages and education in Africa. A comparative and transdisciplinary analysis*, 133-151. Oxford : Symposium books.
- Mikalukalu, K.K.M. 1984. *Lexique de chimie*, 2, 122p. Kinshasa : CRP.
- Mikalukalu, K.K.M. 1986. *Lexique de chimie*, 1, 2^{éd.}, 56p. Kinshasa : CRP.
- Mikalukalu, K.K.M. 1992. *La chimie avec du matériel de fortune*, 96p. Kinshasa : CRP.
- Ministère EPSP RD Congo. 2009. *Programme national de chimie*. Kinshasa : Ministère EPSP RD Congo, Édition électronique.
http://www.epsp.cd/component/option,com_joomdoc/Itemid,84/gid,52/task,catalog_view/
- Ministère EPSP RD Congo. 2011. *Annuaire statistique de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel. Année scolaire 2009-2010*. Kinshasa : Ministère EPSP.
- Mletshe, Loyiso Kevin. 2010. *Deverbal nominals In Xhosa*. Thèse de doctorat, 606p. Stellenbosch : Stellenbosch University.
- Mochiwa, Z.S.M. 2007. Kiswahili verbs : a lexicographical challenge. *Lexikos*, 17 : 114-133.
- Mojela, V.M. 2008. Standardization or stigmatization ? Challenges confronting lexicography and terminography in Sesotho sa Leboa. *Lexikos*, 18, 119-130.
- Moon, Rosamund. 2008. Lexicography and linguistic creativity. *Lexikos*, 18, 131-153.
- Moore, John. 2004. *Chemistry made simple*, 290p. New York : Broadway books.
- Morin, Didier. 1986. Le parcours solitaire de la Somalie. In *Politique Africaine*, 23 : 57-66.
- Moshi, Lioba. 2006. The globalized world languages : the case of Kiswahili. In Olaoba, F. Arasanyin & Michael Pemberton, dir., *Selected Proceedings of the 36th Annual Conference on African Linguistics*, 166-175. Somerville : Cascadia Proceedings Project. www.lingref.com.
- Motingea Mangulu, André. 1987. Elargissement du radical en Lingála. *Annales aequatoria*, 8 : 355-364.
- Motingea Mangulu, André. 1996. Le lingala du Pool Malebo : éléments de structure phonologique et morphologique. *Afrikanistische Arbeitspapiere* 46 : 55-117 ; 48 : 5-54.
- Motingea Mangulu, André. 2005. Extensions formelles et suffixes dérivatifs en bantou du groupe C30. In Koen Bostoen & Jacky Maniacky, dir., *Collectie Sciences*

- Humaines*, 169. *Studies in African Comparative Linguistics, with Special Focus on Bantu and Mande*, 361-373. Tervuren : Royal Museum for Central Africa.
- Motingea Mangulu, André. 2006. *Lingála courant. Grammaire pédagogique de référence*, 131p. Tokyo : ILCAA.
- Motingea Mangulu, André. 2010. *Lingála facile, un nouveau journal télévisé à Kinshasa : essai d'une lecture sociolinguistique*. http://www.cfee.Cnrs.fr/pdf/Mangulu_francais.pdf
- Mthembu, Tozama. 2008. *The implementation of isizulu as a subject in the public primary schools of the lower Tugela circuit in Kwadukuza (stanger)*. Mémoire de Master, 126p. University of Kwazulu-Natal, Durban.
- Mtintsilanaa, Priscilla & Rose Morrisa. 1988. Terminography in African languages in South Africa. *South African Journal of African Languages*, 8, 4 : 109-113.
- Mudimbe, V.Y., Kilanga Musinde, Lupukisa Wasamba & Nombo Lutete. 1977. *Procédés d'enrichissement du vocabulaire et créations de termes nouveaux dans un groupe de langues de l'Afrique centrale*, 24p. ED-77/WS/142. Paris : Unesco.
- Mufwene, Salikoko & Vigouroux Cécile (dir.). 2008. *Globalization and language vitality : perspectives from Africa*, 1-31. London : Continuum Press.
- Mufwene, Salikoko. 1978. A reconsideration of Lingála temporal inflections. *Studies in African Linguistics*, 9, 1 : 91-105.
- Mufwene, Salikoko. 1980. Bantu class prefixes : inflectional or derivational ? In Kreiman, Jody & Almerindo Ojeda, dir., *Papers from the sixteenth Regional meeting of the chicao linguistic society*. Chicago Linguistic society, 246-258. Chicago.
- Mufwene, Salikoko. 1980. Number, countability and markendenessin Lingala Li-/Ma-noun class. *Linguistics*, 19 : 1019-1052.
- Mufwene, Salikoko. 2006. Les continua créoles, linguistiques et langagiers, in Raphaël Confiant & Robert Damoiseau, dir., *A l'arpenteur inspiré : mélanges offerts à Jean Bernabé*, 185-197. Matoury : Ibis Rouge.
- Mukash, Kalel. 2004. *Question spéciales de linguistique générale. Syntaxe des langues bantu*, 156p. Kinshasa : CRP.
- Mukinayi Mulangala, Joseph. 2011a. *Shimie, Mambi ma ebandela*, 52p. Kinshasa : Science pour tous.
- Mukinayi Mulangala, Joseph. 2011b. *Lexique de chimie français-Lingala*, 24p. Kinshasa : Science pour tous.

- Müller, Natascha & Katja Francesca Cantone. 2009. Language mixing in bilingual children: code-switching. In Bullock, Barbara & Jacqueline Toribio Almeida, dir., *The Cambridge handbook of Linguistic code-switching*, 199-220. Cambridge : Cambridge University Press.
- Musitu, Lufungula. 2006. La femme congolaise : pilier de l'économie informelle en milieu urbain. *Les classiques des sciences sociales*, 16p. Québec, Canada. http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales/
- Muwoko, Ndolo Obwong. 1990a. À propos du Lingala scolaire. *Annales aequatoria*, 11 : 251-262.
- Muwoko, Ndolo Obwong. 1990b. *Terminologie grammaticale du Lingála*. *Annales aequatoria*, 11 : 263-279.
- Mwinsheikhe, Halima Mohamed. 2003. Using Kiswahili as a medium of instruction in Tanzania secondary schools as a strategy of improving student participation and performance in science. *Journal of Instruction in Tanzania and South Africa*, 129-148. Dar es Salaam: E & D.
- Nabirye, Minah & Gilles-Maurice De Schryver. 2010. The monolingual lusoga dictionary faced with demands from a new user category. *Lexikos*, 20 : 326-350.
- Nabirye, Minah, & Gilles-Maurice De Schryver. 2011. From corpus to dictionary : a hybrid prescriptive, descriptive and proscriptive undertaking. *Lexikos*, 21, 1 : 120-143.
- Napon, Abou. 2003. La problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Fasso. *SudLangues*, 2 : 145-156. Dakar : Université Cheik Anta Diop. <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-50.pdf>
- Nchabeleng, NJ. 2011. Terminological issues in the translation of the chemistry terms from English to Northern Sotho. Mémoire de master, 78 p. Université de Pretoria.
- Ndinga Oba, Antoine. 1971. *Structures lexicologiques du Lingála*. Thèse de doctorat, 403 p. Paris : Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III), Institut national des langues et civilisations orientales.
- Ndlovu, Eventhough & Sanelisiwe Sayi. 2010. The treatment of polysemy and homonymy in monolingual general-purpose dictionaries with special reference to Isichazamazwi SesiNdebele. *Lexikos*, 20 : 351-370.
- Ndlovu, Eventhought. 2009. Sense relations in the treatment of-meaning in Isichazamazwi SesiNdebele. *Lexikos*, 19 : 71-85.
- Ngalasso, Mwatha Musanji. 1986. *État des langues et langues de l'État au Zaïre*, Politique Africaine, 23 : 7-28.

- Ngugi wa Thiongo. 1986. *Decolonising the mind. The politics of languages in African literature*, 144p. Nairobi-Oxford : James Carey Oxford EAEP.
- Nkenda Mpasi, Philippe. 1971. Réflexions sur la problématique de la langue d'enseignement au Congo. *Revue congolaise des sciences humaines*, 2 : 35-58.
- Nkenda Mpasi, Philippe. 1973. La problématique de la langue d'enseignement en République du Zaïre. *Cultures au Zaïre et en Afrique*, 2 : 105-133.
- Nkita, Kapinga. 1986. Morphotonologie des noms déverbatifs nominaux de l'agent en luba-kassayi. *Linguistique et Sciences humaines*, 27, 1 : 123-154.
- Nkomo, Dion. 2010. Affirming a role for specialised dictionaries in indigenous African languages. *Lexikos*, 20 : 371-389.
- Nkongolo, J-J. 1998. Quelle langue d'enseignement pour la République Démocratique du Congo ? Une enquête à Kinshasa. *DiversCité Langues*. En ligne. Vol. III. <http://www.uquebec.ca/diverscite>
- Nomlomo, Vuyokazi. 2006. Parents' choice of the medium of instruction in science : A case of one primary school in the Western Cape, South Africa. In Brock-Utne, Birgit, Zubeida Desai & Martha Qorro, dir., *Focus on fresh data on the language of instruction debate in Tanzania and South Africa*, 112-137. African Minds www.africanminds.co.za
- Noyau, Colette. 2007. Regards croisés sur l'appropriation du français en situation diglossique et la construction de connaissances via la scolarisation. In *Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique*. Actes du colloque international de l'Université Paris-RAD-Nanterre de février 2005.
- Noyau, Colette. 2010. Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école bilingue en contexte subsaharien. In Neveu, F., Muni Toke V., Durand J., Klingler T., Mondada L., Prévost S., dir., *Didactique et enseignement, français langue maternelle, français langue seconde* - CMLF 2010. Paris : Institut de Linguistique Française.
- Nsuka-zi-Kabuiku. 1987. Langues nationales et éducation : langues nationales dans l'éducation formelle. *Linguistique et sciences humaines*, 27, spécial : 5-17.
- Nurse, Derek. 2006. Aspect and tense in Bantu languages. In Nurse, Derek & Gérard Philippson, *The Bantu languages*, 90-102. London-New York : Routledge.
- Nyembwe Ntita, André & Koni Tsonga Tsonga. 2004. La francophonie en milieux estudiantins de Kinshasa. Pratique-Perception-Perspectives. In *Penser la*

francophonie. Concepts actions et outils linguistiques, 535-544. Paris : E.A.C.-A.U.F.

Nyembwe Ntita, André & Samuel Matabishi. 2012. Le devenir du français en République Démocratique du Congo et question de la norme. In Peter Blumenthal & Stefan Pfänder, dir., *Actes du colloque : Convergences, divergences et la question de la norme en Afrique francophone. Le Français en Afrique*, 27 : 109-119.

Nyembwe Ntita, André. 2010. Le français en République Démocratique du Congo. État des lieux. *Le français en Afrique*, 25 : 5-17.

Nzanga, Ngbanzoma Siokassa. 1991. *Contribution à la didactique du Lingala langue étrangère*. Thèse de doctorat, 494p. Université de Mons-Hainaut.

Nzeza, Lufuma. 1987. L'utilisation des langues nationales dans l'enseignement primaire. Bilan d'une décennie 1974-1984. *Linguistique et sciences humaines*, 27, spécial : 18-45. Kinshasa : CELTA.

Nzongo, Sila-Ndunda. 1993. *Mwindi ya sika*, 1, 80p. Tulsa : Literacy international.

Nzongo, Sila-Ndunda. 1993. *Mwindi ya sika*, 2, 80p. Tulsa : Literacy international.

O'Keeffe & McCarthy Michael (dir.). 2010. *The Routledge handbook of corpus linguistics*, 682p. London, New York : Routledge.

Orekan, George. 2011. Mother Tongue Medium as an Efficient Way of Challenging Educational Disadvantages in Africa : The Case of Nigeria. *Scottish Languages Review*, 23 : 27-38.

Ossete, Eugène-André. 2004. Traduction en langues congolaises de la constitution de 1992 : étude d'expérience. In *Penser la Francophonie. Concepts actions et outils linguistiques*, 121-131. Paris: EAC/AUF

Ouane, Adama & Glanz Christine. 2010. *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue*. 74p. Hamburg : Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188643f.pdf>

Owu-Ewie, Charles. 2006. The Language Policy of Education in Ghana : A Critical Look at the English-Only Language Policy of Education. In Mugane John, John P. Hutchison & Dee A. Worman, dir., *Selected Proceedings of the 35th Annual Conference on African Linguistics*, 76-85. Somerville : Cascadilla Proceedings Project. www.lingref.com.

Pansalb. 2012. Annual report 2011-2012. Arcadia : Pansalb. www.pansalb.org.za

- Paumier, Sebastien. 2008. *Unitex 3.0 user manual*, 350p. <http://www-igm.univ-mlv.fr/~unitex>. Paris : Université Paris-Est Marne-la-Vallée
- Payne, Doris & Olsen Derek. 2009. Maa (Maasai) Nominalization : Animacy, Agentivity and Instrument. In Masangu Matondo et al., dir., *Selected Proceedings of the 38th Annual Conference on African Linguistics*, 151-165. Somerville : Cascadilla Proceedings Project. www.lingref.com.
- Phindane, Pule Alexis. 2008. *Lexical semantics and deverbal nominalisations in sesotho*. Thèse de doctorat, 437p. Stellenbosch University.
- Présidence de la République Démocratique du Congo. 1962. *Ordonnance présidentielle n° 174, octobre 1962 portant sur le programme national d'enseignement au Congo*.
- Présidence de la République Démocratique du Congo. 2005. *Loi-cadre de l'enseignement national*. JO RDC 46ème, année numéro spécial. Présidence de la République RDC.
- Présidence de la République Démocratique du Congo. 2006. *Constitution de la République Démocratique du Congo*. Présidence de la République RDC.
- Prinsloo, DJ & Gilles-Maurice De Schryver. 2002. Reversing an African-language lexicon : the Northern Sotho terminology and orthography n° 4 as a case in point 1. *S.Afr.J.Afr.Lang.*, 2 : 161-185.
- Prophet, Robert & Dow. J. 1994. Mother-tongue Language and Concept Development in Science. A Botswana Case Study. *Language, Culture and Curriculum* 7, 3 : 205-217.
- Prudent, Lambert-Felix. 1981. Diglossie et interlecte. *Langages*, 15ème année, 61 : 13-38.
- Qorro, Martha. 2009. Parents' and Policy Makers' Insistence on Foreign Languages as Media of Education in Africa: restricting access to quality education – for whose benefit ? In Brock-Utne Birgit. & Skattum Ingse, dir., *Languages and education in Africa. A comparative and transdisciplinary analysis*, 57-82. Oxford : Symposium books.
- Rabenoro, Irène. 2009. National language teaching as a tool for Malagasy Learners' Integration into Globalisation in Brock-Utne Birgit. & Skattum Ingse, dir., *Languages and education in Africa. A comparative and transdisciplinary analysis*, 175-188. Oxford : Symposium books.
- Rapold, Christian. 1997. *The applicative construction in Lingala*. Thèse de doctorat, 52p. Rijksuniversiteit Leiden.

- Reddy, V., A. Kanjee, G. Diedericks & L. Winnaar. 2006. *Mathematics and science achievement at South African schools*. TIMSS 2003, Cape Town : HSRC Press.
- Richardson, Irvine. 1967. Linguistic Evolution and Bantu Noun Class Systems. In Gabriel Manessy & André Martinet, dir., *La Classification Nominale dans les Langues Négro-Africaines*, 373-390. Aix-en-Provence : Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- Roche, Christophe. 2008. Le terme et le concept : fondement d'une ontoterminologie. In *Terminologie & Ontologie: théories et applications. Acte du colloque Toth*, Annecy 1er juin 2007, 1-23. Institut Porphyre. Annecy : Savoir et Connaissance.
- Roy-Campbell, Zaline Makini. 2006. The State of African Languages and the Global Language Politics: Empowering African Languages in the Era of Globalization. In Olaoba F. Arasanyin & Michael A. Pemberton, dir., *Selected Proceedings of the 36th Annual Conference on African Linguistics*, 1-13. Somerville : Cascadilla Proceedings Project. www.lingref.com.
- Sawadogo, Mahamadou. 2004. L'interprétation, traduction français-langues nationales : un levier pour le développement des langues nationales, In *Penser la Francophonie. Concepts actions et outils linguistiques*, 133-142. Paris : EAC/AUF.
- Schadeberg, Thilo. 2006. Derivation. In Nurse, Derek & Gérard Philippson, *The Bantu languages*, 71-89. London, New York : Routledge.
- Schollar, E. & J. Roberts. 2006. *Report on the meta-evaluation of maths and science*, Johannesburg : Zenex Foundation.
- Sene Mongaba, Bienvenu (dir.). 2010. *Matematíki*, 120p. Kinshasa, Wavre : Mabiki.
- Sene Mongaba, Bienvenu (dir.). 2010. *Náyéba kotánga pé kokoma*, 64p. Kinshasa, Wavre : Mabiki.
- Sene Mongaba, Bienvenu. 2006. *100 verbes pour parler lingála*, 80p. Kinshasa, Wavre : Mabiki.
- Sene Mongaba, Bienvenu. 2009 / 2012. *Tableau périodique de chimie-Etanda ebandelaka ya bibuki ya kemi*. Kinshasa, Wavre : Mabiki.
- Sene Mongaba, Bienvenu. 2010a. Comment enseigner la chimie dans une optique professionnelle ? *Compte-rendu du Colloque des professeurs de chimie des écoles secondaires de Kinshasa 2010*, 22p. Kinshasa, Wavre : Mabiki.
- Sene Mongaba, Bienvenu. 2010b. La littérature congolaise écrite en lingála. In Lete Apey Esobe & Pius Ngandu Nkashama, dir., *La littérature congolaise postcoloniale. Bilan et perspective d'avenir*, 255-268. Pretoria : Unisa Press.

- Sene Mongaba, Bienvenu. 2010c. *La francophonie, une notion dépassée ?* Entretien avec Gérard Colavecchio. Christophe Premat, Françoise Sule. Revue Sens-public, 14p. http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_CPremat_Entretien_Bienvenu_Sene_Mongaba.pdf
- Sene Mongaba, Bienvenu. 2011a. A global approach for a dictionary of Lingála. From the localization of software to a lemmatization strategy. Communication. *16th International AFRILEX Conference*. 5-7 July 2011. University of Namibia, Windhoek, Namibia.
- Sene Mongaba, Bienvenu. 2011b. Characterization of Lingála used by Kinshasa teachers in formal and non-formal education. Communication. *41st Colloquium on African Languages and Linguistics (CALL)*. 29-31 August 2011. Leiden, the Netherlands, Universiteit Leiden.
- Sene Mongaba, Bienvenu. 2012b. The role of Lingála spoken by Kinshasa chemistry teachers in the elaboration of specialized discourses. Communication. *International Conference 43rd ACAL, Annual Conference on African Linguistics: Linguistic Interfaces in African Languages*. March 15-17 2012. New Orleans, USA. Tulane University.
- Sene Mongaba, Bienvenu. 2012c. Comment les enseignants de Kinshasa utilisent-ils le lingála (L1) pour reformuler leurs enseignements donnés en français ? Communication *Conference internationale. Pluri-L 2012 : Vers le plurilinguisme ? 20 ans après*. 20-23 March 2012. Angers, France, Université d'Angers.
- Sene Mongaba, Bienvenu. 2012d. Construction morphosémantique des noms déverbatifs en Lingála. Une approche lexicographique. Communication. *International Conference Colloquium on African Languages and Linguistics (CALL)*. 27-29 August 2012. Leiden, the Netherlands, Universiteit Leiden.
- Sene Mongaba, Bienvenu. 2012e. The Use of Lingála in the Teaching of Chemistry in DR Congo : A Socio-terminological Approach. In Michael R. Marlo et al., dir., *Selected Proceedings of the 42nd Annual Conference on African Linguistics*, 308-320. Somerville : Cascadia Proceedings Project. www.lingref.com.
- Sene Mongaba, Bienvenu. 2013. Analyse de la diglossie Français-Lingála dans les écoles de Kinshasa. In *Pluri-L 2011, Les contextes éducatifs plurilingues et francophones : entre héritage et innovation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sene Nzale, Claire (dir.). 2010. *Sekelé ya kikúku*, 88p. Kinshasa : Mabiki.
- Sene Nzale, Claire. 2010. *Kokáta pé kotonga bilambá*, 68p. Kinshasa : Mabiki.

- Seppälä Selja. 2008. La définition en terminologie : typologie et critères définitoires. *Acte du colloque Toth*, Annecy 1er juin 2007, 23-44. Institut Porphyre. Annecy : Savoir et Connaissance.
- Sesep, Nsial. 1975. Pour une approche d'une variable du plurilinguisme : la conjonction du français et du lingala dans le discours spontané. *Bulletin du Centre d'études des plurilinguismes* 2 : 15-33.
- Sesep, Nsial. 1982. Le français zaïrois : système et variation. *Linguistique et Sciences humaines*, 26 : 36-55.
- Sesep, Nsial. 1986. L'expansion du lingala. *Linguistique et Sciences humaines*, 27, 1 : 19-48.
- Setati, M., J.B. Adler, Y.L. Reed & A.H. Bapoo. 2002. Incomplete journeys : code-switching and other language practices in mathematics, science and English language classrooms in South Africa. In *Language and Education*, 16, 2 : 128-149.
- Silate, Fary Ka. 2004. Langues nationales, éducation, développement durable : le défi de LTT. In *Penser la Francophonie. Concepts actions et outils linguistiques*, 109-120. Paris: EAC/AUF.
- Skattum, Ingse & Birgit Brock-Utne. 2009. Introduction. Languages and Education in Africa : a transdisciplinary discussion. In Brock-Utne, Birgit. & Ingse Skattum, dir., *Languages and education in Africa. A comparative and transdisciplinary analysis*, 15-54. Oxford : Symposium books.
- Sleeter, Christine. 1991. *Empowerment through multicultural education*, 340p. Albany : State University of New York Press.
- Soutet, Olivier. 2011. *Linguistique*, 358p. Paris : PUF Quadrige
- Starke, Michal. 2009. Special issue on nanosyntax. *Nordlyd*, 36, 1 : 1-6. <http://www.ub.uit.no/baser/nordlyd/>
- Swanepoel, Piet. 2010. Improving the functionality of dictionary definitions for lexical sets : the role of definitional templates, definitional consistency, definitional coherence and the incorporation of lexical conceptual models. *Lexikos*, 20, 425-449.
- Swigart, Leigh. 2000. The Limits of Legitimacy : Language Ideology and Shift in Contemporary Senegal. *Journal of Linguistic Anthropology*, 10, 1 : 90-130.
- Taljard, Elsabé, Rachélie Gauton & Liam Gauton. 2007. Issues in the planning and design of a bilingual (english-northern sotho) explanatory dictionary for industrial electronics. *Lexikos*, 17:152-169.

- Taljard, Esabé & Jean Nchabeleng Mahlodi. 2011. Management and internal standardization of chemistry terminology : a Northern Sotho case study. *Lexikos*, 21:152-169.
- TAMA. 2003. Multilingual Knowledge and Technology Transfer. *6th International Tama Conference : Conference Proceedings*, 221p. Pretoria.
- Tarp, Sven & Rufus Gouws. 2012. School dictionaries for first-language learners. *Lexikos*, 22, 1, 333-351.
- Tarp, Sven. 2011. Pedagogical Lexicography : Towards a new and strict typology corresponding to the present state-of-the-art. *Lexikos*, 21, 1 : 217-231.
- Tottola, F., Allegrezza A. & Righetti M. 2008. *Nuovo corso di chimica*. Milano : Minerva Italica.
- Touré, S. 1990. Proposition pour une nomenclature chimique en dioula. *Cahiers ivoiriens de recherches linguistiques*, 25 : 91-109. Abidjan : ILA, Université nationale de Côte d'Ivoire.
- Tourneux, Henry. 2006. *La communication technique en langues africaines*, 158p. Paris : Karthala.
- Traoré, M.L. 2009. L'utilisation des langues nationales dans le système éducatif malien : historique, défis et perspectives in Brock-Utne, Birgit. & Ingse Skattum, dir., *Languages and education in Africa. A comparative and transdisciplinary analysis*, 105-131. Oxford : Symposium books.
- Trovato, Paolo. 2012. *Storia della lingua italiana. Il primo Cinquecento*, 480 p. Limena : libreriauniversitaria.
- Tsitsi, Ndamba Gamuchirai. 2008. Mother tongue usage in learning : an examination of language preferences in Zimbabwe. *The Journal of Pan African Studies*, 2, 4 : 171-188.
- TUKI. 1981. *Kamusi ya Kiswahili Sanifu*. Dar es Salaam : TUKI, CKD.
- TUKI. 1990. *Kamusi sanifu ya biolojia, fizika na kemia*, 180-184. Dar es Salam : Tuki.
- UNESCO. 2000. *Rapport d'évaluation Enseignement Pour Tous. Rapport pays. RD Congo*. Paris : Unesco.
http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/congo_dem/contents.html
- Van Everbroeck, René. 1985. *Maloba ma lokóta, Dictionnaire Lingála. Lingála-Français français-Lingála*, 358p. Kinshasa : Epiphanie.
- Vatomene, Kukanda. 1983. *L'emprunt français en lingála de Kinshasa*, 196p. Tübingen : Gunter Narr verlag.

- Vinck, Honoré. 2007. Le manuel scolaire au Congo belge. L'état de la recherche. In *History of Education and Children's Literature*, 2, 1 : 117-142.
- Vinck, Honoré. 2007. Correspondance De Boeck - Hulstaert, une querelle linguistique au Congo : Lingala ou lomongo. *Annales Aequatoria* 15 : 505-575. http://www.aequatoria.be/04frans/030themes/0344de_boeck.htm
- Vogl, Ulrike & Matthias Hüning. 2010. One nation, one language ? The case of Belgium. *Journal of Low Countries Studies*, 34, 3, 20 : 228-247.
- Vuyokazi, Nomlomo. 2006. Parents' choice of the medium of instruction in science : A case of one primary school in the Western Cape, South Africa. In Brock-Utne, Birgit, Zubeida Desai & Martha Qorro, *Focus on fresh data on the language of instruction debate in Tanzania and South Africa*, 112-137. AFRICAN MINDS www.africanminds.co.za
- Wabeladio, Payi David. 1996. *Mandombe, écriture négro-africaine*, 44p. Kinshasa : C.E.N.A.
- Wallerstein & Allerstein. 1994. Introduction to Community Empowerment, Participatory Education, and Health. *Health Education Quarterly*, 21, 2 : 141-148.
- Watters, John. 2006. Syntax. In Heine, Bernd & Derek Nurse, dir., *African languages. An introduction*, 194-230. Cambridge : Cambridge University Press.
- Webb, Vic, Lepota Biki & Refilwe Ramagoshi. 2004. Using Northern Sotho as medium of instruction in vocational training. In Bromber Katrin & Smieja Birgit, dir., *Globalisation and African languages*, 119-146. Berlin, New York : Mouton de Gruyter.
- Wei, Longxing. 2009. Code-switching and the bilingual mental lexicon. In Bullock, Barbara & Jacqueline Toribio Almeida, dir., *The Cambridge handbook of Linguistic code-switching*, 270-288. Cambridge : Cambridge University Press.
- Williamson Kay & Blench Roger. 2006. Niger-Congo. In Heine, Bernd & Nurse Derek, dir., *African languages. An introduction*, 11-42. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wolff, Ekkehard. 2006. Languages and society. In Heine, Bernd & Derek Nurse, dir., *African languages. An introduction*, 298-347. Cambridge : Cambridge University Press.
- Woods, David. 1995. Attitudes towards French, National languages, and Mother-tongues accross Age and sex in Congo. In Akinbiyi, Akinlabi, dir., *Theoretical approaches to African linguistics*, 403-415. Trenton : Africa world press.

- Woolford, Ellen. 1995. Why passive can block object marking. In Akinbiyi, Akinlabi, dir., *Theoretical approaches to African linguistics*, 199-215. Trenton : Africa world press.
- Yawidi Mayinzambi, Jean-Paul. 2008. *Procès de la société congolaise*, 206p. Kinshasa, Wavre : Mabiki.
- Yawidi Mayinzambi, Jean-Paul. 2009. *Pourquoi mon enfant a échoué*, 120p. Kinshasa, Wavre : Mabiki.
- Zenex Foundation. 2006. *Educating for impact in mathematics, science and language : A ten-year review*. Johannesburg : Zenex Foundation.